UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

par

HÉLÈNE POIRIER

# HARMONISATION DES RELATIONS INTERPERSONNELLES DE L'ENSEIGNANTE AVEC SES ÉLÈVES À PARTIR DE LEUR PROFIL D'APPRENTISSAGE

Mars 1994

Ce rapport de recherche a été réalisé à
L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT

## AVANT-PROPOS

Rédiger ce rapport de recherche n'a pas été tâche facile. Nous avons dû faire preuve de beaucoup de discipline. Aujourd'hui, nous en sommes fière et nous avons acquis un sentiment de compétence professionnelle qui guidera nos pas dans l'avenir.

Ce qui nous a motivée à poursuivre malgré les contraintes, ce sont, au plan professionnel, le goût profond de nous perfectionner et le besoin de répondre aux élèves dans le respect de leurs différences individuelles; au plan personnel, le support des personnes qui m'entourent.

À toutes les personnes qui nous ont manifesté leur soutien, tout en restant à l'écoute de notre cheminement, nous offrons l'expression de notre vive gratitude.

Nous désirons souligner la complicité de notre fille, Josée, qui a toujours respecté notre travail malgré les contraintes imposées. Elle a accepté nos absences d'esprit, nos sautes d'humeur en comprenant que l'intégration d'un questionnement n'était pas l'affaire d'un instant.

Nos remerciements les plus sincères s'adressent tout particulièrement à notre directeur de recherche, Monsieur Réal Boucher, pour sa compréhension, sa disponibilité et son expertise. Il a su nous faire confiance et nous laisser «être» tout au long de ce grand voyage.

Enfin, il nous reste à espérer que les fruits de cette réflexion puissent un jour se partager avec des étudiants en formation des maîtres.

# RÉSUMÉ

La présente recherche a pour but de tendre vers un certain équilibre à l'intérieur de la pratique quotidienne entre les savoirs obligatoires à transmettre et le respect du profil d'apprentissage de chacun des élèves.

Notre questionnement se situe au niveau de l'ampleur de l'engagement et de la motivation qu'elle engendre. Nous voulons rehausser notre image comme professionnelle de l'enseignement et déterminer les balises de nos interventions.

Pour atteindre ces buts, nous faisons notre analyse auprès des élèves faisant partie de notre groupe-classe. Au préalable, nous définissons le concept d'apprentissage et la relation pédagogique qui visent à rendre l'apprentissage davantage intelligent à travers un respect individuel. Nous devons donc, pour y répondre et pour ouvrir chez lui de nouveaux horizons, connaître le profil d'apprentissage de chacun. Ces trois concepts sont présentés à travers les écrits de différents auteurs qui ont théorisé sur ceux-ci.

Nous utilisons une méthodologie qui a pour but de découvrir les encadrements favorables à l'apprentissage, la façon de décoder l'information et de la traiter pour chacun des élèves et pour l'ensemble du groupe. Nous examinons leurs acquis académiques à leur arrivée en cinquième année. Mieux les connaître permet de recourir à une organisation pédagogique signifiante pour eux.

Nous développons des attitudes d'écoute et d'expertise pour établir la progression de chaque élève. Cette présence aimante, perspicace pour résoudre les énigmes du quotidien, permet d'intégrer une estime de soi révélatrice d'une véritable compétence professionnelle.

Nous concluons que le respect des différences individuelles comme élément central de nos choix pédagogiques nous permet d'utiliser avec confiance "une pédagogie de la réussite". Ce sentiment générera chez nos élèves, une plus grande estime d'eux-mêmes et un plus grand désir de compétence.

# TABLE DES MATIÈRES

## LISTE DES TABLEAUX

## LISTE DES FIGURES

# INTRODUCTION

Souvent, nous cherchons la validation des gestes que nous posons professionnellement. Intuitivement, nous accordons préséance aux élèves avec qui nous construisons, durant une année, des acquis qui permettent l'éclosion de nouveaux savoirs, de nouveaux savoir-faire qui les feront cheminer vers un savoir-être grandi, valorisé. Nous sommes toujours confrontée avec les autres composantes de notre identité car, dans notre inconscient, là aussi, résident les ressources de notre épanouissement.

Au cours des années, nous avons analysé nos implications. Nous avions découvert que chacun, dans sa réalité, a appris son vécu et l'a intégré à sa façon. Quel processus scientifique a présidé à cet apprentissage et cette intégration? Nous l'ignorons.

Nous voulons donc briser les murs de cet isolement. Sans nous fermer à la complexité et aux enjeux qui font ce qu'est un enseignant, nous accordons la priorité à nos relations avec les enfants. Nous voulons, à travers nos réflexions, répondre aux besoins de nos élèves sur le plan académique. Ces besoins ont été identifiés par Gérard Provencher dans son document intitulé «Vers une pédagogie du succès». Les voici:

1. le besoin de comprendre les objectifs du professeur;
2. celui de participer activement au processus d'apprentissage;
3. le besoin de relier le contenu des programmes à leur vécu;
4. celui de suivre leurs propres intérêts;
5. le besoin d'expérimenter le succès;
6. le besoin de recevoir des feedbacks immédiats;
7. le besoin d'un encadrement approprié;
8. le besoin de temps pour intégrer l'apprentissage;
9. celui d'avoir des relations positives avec ses pairs;
10. le besoin de recevoir des renseignements conformes à leur niveau d'habileté et à leur style d'apprentissage.»[1]

Vouloir répondre aux besoins des élèves est prioritaire puisqu'ils sont les premiers en cause concernant leurs apprentissages. Nous devons nous questionner et définir ce qu'est l'apprentissage. Plusieurs auteurs seront consultés. Ce concept relève davantage de la psychologie de l'apprentissage. Contrairement à l'analyse de notre pratique, nous devons comprendre ce concept à travers une démarche scientifique. Celle-ci a permis de considérer différentes variables et d'arriver à démêler les objets, les produits et les approches de l'apprentissage.

Comme enseignante prise dans l'action quotidienne, nous cherchons à définir plus spécifiquement notre relation pédagogique.

Nous utiliserons donc le triangle pédagogique comme outil d'analyse de nos choix pédagogiques et de notre cohérence avec les valeurs éducatives que nous voulons véhiculer. Nous clarifierons les rôles et responsabilités qui sont en cause concernant

---

1 Provencher, Gérard. Vers une pédagogie du succès. CEUAT, mai 1983, page 43.

l'enseignant, l'élève et les savoirs à transmettre. En somme, l'objectif est d'atteindre et faire atteindre un apprentissage intelligent. Nous cherchons à découvrir la stratégie pédagogique adéquate qui permettra à l'élève de se mobiliser pour l'atteindre.

Tout au long de ce travail, nous voulons laisser transparaître la notion de respect individuel. Nous croyons aussi qu'il est important de diversifier nos approches, nos méthodes, nos moyens dans le but de rejoindre chacun, mais aussi de leur apprendre à assimiler des notions présentées d'une façon variée.

Nous devons nous rappeler que les élèves diffèrent considérablement aussi bien dans leur développement cognitif que dans leur style d'apprentissage. Toutes les recherches concernant les styles d'apprentissage sont unanimes à dire que nous devons connaître celui de chacun de nos élèves afin de lui répondre et de lui ouvrir de nouveaux horizons.

Le premier chapitre de la démarche en est une de prise de conscience de la réalité. Il s'agit d'un bref retour sur nos vingt-quatre années de carrière. Nous en mentionnerons les différentes étapes. De plus, nous indiquerons les études nécessitées par certains changements d'orientation. Enfin, nous y porterons un bref jugement du travail accompli.

Le deuxième chapitre est la base angulaire qui permet de poursuivre avec plus de certitude notre tâche d'enseignant. Nous avons un rôle à jouer face aux apprentissages que recevront nos élèves. Une réflexion sera d'autant plus significative

si elle se fait à partir d'auteurs qui ont théorisé sur les mêmes concepts. Nous devrions à la fin de cette étude savoir ce qu'est l'apprentissage, quelle pédagogie nous satisfera le plus et quelles relations interpersonnelles faciliteront l'apprentissage chez chacun de nos élèves.

Le troisième chapitre nous lance dans l'action. Nous utiliserons une méthodologie qui a pour but de découvrir les encadrements favorables à l'apprentissage, la façon de décoder l'information et de la traiter pour chacun des élèves et l'ensemble du groupe. Nous examinerons aussi leurs acquis académiques à leur arrivée en cinquième année. L'importance de cette évaluation sommative repose sur la nécessité de connaître notre groupe afin de recourir à une organisation pédagogique signifiante pour eux.

Le quatrième chapitre présentera les modalités administratives des tests et les résultats obtenus concernant leur profil d'apprentissage et leurs acquis en lecture, écriture et mathématique.

Le cinquième chapitre s'attardera à interpréter leurs résultats aux tests. Sans vouloir minimiser notre tâche, il nous reste, par la suite, à organiser des situations signifiantes qui se réajusteront grâce à une évaluation continue pour conduire les élèves à un apprentissage intégré qui réponde à leur désir. Ceci est le contenu des chapitres suivants.

Nous avons besoin de développer des attitudes d'écoute et d'expertise pour établir la progression de chaque élève. Cette présence aimante, perspicace à résoudre les énigmes du quotidien, a permis d'intégrer une estime de soi révélatrice d'une véritable compétence professionnelle. C'est sur ces propos que nous concluons qu'une reconnaissance professionnelle doit provenir du milieu où s'exerce cette profession.

La recherche porte principalement sur cet aspect de la reconnaissance à travers le respect des différences individuelles et des acquis académiques.

# CHAPITRE I

# UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT

Nos débuts dans l'enseignement se sont effectués à l'automne 1968. Nous venions de poursuivre, à l'école normale, un baccalauréat en pédagogie. C'est avec beaucoup d'enthousiasme que nous entreprenions notre première tâche auprès des enfants à qui nous voulions transmettre connaissances, culture et valeurs.

## 1. HISTORIQUE

La pratique de l'enseignement amène souvent une répétition de gestes. Nous allons jusqu'à nous demander où nous pouvons y retrouver une identité professionnelle et une valorisation dans la tâche à accomplir.

Nous avons essayé de nous remémorer nos vingt-quatre années d'expérience. Lorsque nous avons débuté, nous voulions, par notre dynamisme, rejoindre tous les élèves. Nous utilisions des stratégies participatives. La première année de notre carrière, nous nous sommes retrouvée dans un milieu rural avec un groupe à degrés multiples. Nous avons relevé ce premier défi avec une grande satisfaction. Nous pensons avoir répondu aux attentes du milieu. Nous avons quitté cet endroit pour une école urbaine. Dernière arrivée, on nous a assigné un groupe en difficultés

d'apprentissage et de comportement. Nous nous étions donné comme objectif que chacun soit heureux de venir à l'école. La dominante de notre approche était d'établir des relations interpersonnelles significatives avec les écoliers-ères. Nous pensions déjà, à cette étape, que l'on n'apprend pas d'un professeur que l'on n'aime pas. L'année suivante, le regroupement par hétérogénéité nous a fourni l'occasion de vivre l'expérience d'une troisième année régulière.

Lors de notre quatrième année de pratique, on nous a proposé un poste d'éducateur physique. Ce changement, intéressant pour nous, fut accepté avec enthousiasme. Durant l'été suivant, nous avons poursuivi des études universitaires spécifiques à ce nouveau champ de travail.

La cinquième année, nous sommes devenue conseillère en éducation physique sport et plein air. Nous avons travaillé à mettre sur pied un programme de plein-air diversifié et accessible à tous. Après neuf ans, de nouvelles orientations administratives ont causé l'abandon de ce projet. Nous n'avions plus les moyens financiers d'offrir ce programme aux écoliers-ères.

Nous avons alors demandé un retour à l'enseignement en croyant pouvoir transmettre nos valeurs et nos savoirs de façon valorisante. Après toutes ces années, quel fut notre étonnement de constater les changements des exigences démontrées par ce groupe d'élèves en troisième année régulière! Nous avions été, comme conseillère pédagogique, en contact avec des renouveaux de toutes sortes. Nous abordions toutes

les sphères qui touchaient de près ou de loin à l'organisation scolaire. Nous aurions voulu intégrer ces savoirs dans le quotidien, mais nous avons vite perdu nos illusions d'essayer d'innover. Nous avons tranquillement laissé de côté l'intégration de matières, le travail par thèmes pour pouvoir fonctionner par équipe-niveau, c'est-à-dire avec les professeurs travaillant dans un même degré. Cette attitude nous laissa, sur le plan professionnel, un fond d'insatisfaction et de perplexité.

Nous avons, de plus, été confrontée à des exigences administratives sophistiquées en complétant des rapports d'observation, des tests de classification qui ont pour but de répondre aux besoins des gestionnaires plutôt qu'à aider l'enseignant-e dans sa tâche auprès de son groupe-classe.

Nous venons de brosser un bref historique de notre pratique professionnelle. Nous constatons que nous avons toujours été réceptive aux changements qui nous faisaient cheminer vers une plus grande adaptation aux besoins de nos écoliers-ères. Cette attitude nous a permis et nous permet encore de mieux comprendre comment les jeunes apprennent et le pourquoi de leurs façons d'apprendre. De ce côté-là, il nous reste encore autre chose à faire et c'est ce que nous voulons rechercher.

## 2. PROBLÉMATIQUE

Pendant toutes ces années, il nous est apparu que la tâche de l'enseignante était fort complexe. Mais notre préoccupation actuelle porte sur les aspects de la tâche de l'enseignante susceptibles d'améliorer la qualité de notre travail auprès des élèves.

Malheureusement, les outils didactiques non adéquats dont nous disposons, la surcharge des programmes, leur complexité, les exigences de la démarche évaluative nous apparaissent autant d'obstacles à la réalisation de notre profond désir.

Certes, et c'est heureux, il appartient à l'enseignante de *sélectionner* les unités d'instruction et les tactiques propres aux objectifs de performance. Ce choix détermine le rôle de l'apprenant et son degré de responsabilité susceptible de rendre son expérience valorisante et significative. L'évaluation nous permet de mettre en relation les apprentissages acquis et les objectifs poursuivis.

Toutefois, sans vouloir entrer dans le détail de ce que font les enseignantes, rappelons quelques aspects se rapportant aux conditions dans lesquelles elles ont à travailler.

> Les conditions, dans le vécu quotidien des enseignants, sont influencées par nombre de facteurs qui viennent, plus ou moins directement leur donner une complexité et un poids particuliers. Cette réalité, au-delà de la quantité d'heures de travail prescrites par les conventions collectives, plonge ses racines dans un terreau où se mêlent des éléments d'ordre sociologique, pédagogique, matériel, organisationnel et humain souvent indissociables.[2]

Si nous voulions nous attarder à tout ce que le Conseil supérieur de l'éducation vient de décrire, nous aurions à aborder une problématique beaucoup trop large. En effet, nous pouvons croire que l'évolution sociale rapide et profonde est venue accélérer

---

[2] Conseil supérieur de l'éducation. Avis au ministère de l'Éducation sur la condition enseignante, gouvernement du Québec, 1984, page 22.

et intensifier des changements dont l'ampleur et la portée nous ont déroutée. Pour plusieurs personnes oeuvrant dans le monde de l'éducation, les valeurs ont changé. Les modes de communication se sont raffinés. Les réalités familiales, culturelles et économiques influencent sûrement notre jeunesse tant au niveau comportement qu'au niveau apprentissage.

Un fait demeure: les jeunes ont des besoins communs d'attention, de compréhension, d'affection et d'acquisition de connaissances. C'est ce qui nous intéresse.

Parmi tous ces aspects, nous insistons sur ceux qui traitent des conditions concrètes où s'actualise la tâche de l'enseignant.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis qu'il faisait parvenir en 1984 au ministre de l'Éducation, en mentionne plusieurs. Il disait entre autres que:

> C'est tout le réseau des relations humaines où se situe l'acte éducatif qui donne son sens le plus profond à la tâche de l'enseignant. Ces relations humaines, elles se concrétisent de mille manières - et entre autres - dans la soif de chaque jeune de trouver une réponse immédiate à ses attentes. (...) un éducateur soucieux des impératifs pédagogiques et véritablement attentif et présent aux jeunes joue un des rôles qui mobilisent le plus profondément la personne humaine.[3]

Pour bien encadrer nos élèves, nous avons étendu notre réseau de relations humaines aux communications avec les parents, les autres enseignants de l'école, et la

---

[3] Ibidem 1, p. 49.

direction de celle-ci. En outre, la pratique de l'évaluation formative nous permet de mieux connaître les élèves et de leur fournir un meilleur accompagnement éducatif. Mais nous nous sentons bien démunie lorsqu'il s'agit de suivre chacun d'eux et en particulier ceux qui sont en difficulté d'apprentissage avec toute l'attention qu'ils méritent. Que faire alors?

Nous essayons de prendre en considération les caractéristiques individuelles qui distinguent chacun des nos élèves. Nous déployons notre imagination, notre sensibilité, notre attention et nous essayons d'être réceptive aux besoins de chacun.

Malgré tout, nous ne nous sentons pas toujours apte à recevoir certains enfants qui éprouvent les difficultés que nous venons de mentionner. Nous sommes à la merci des pressions sociales, budgétaires ou administratives. Ces situations, souvent, nous déstabilisent et ont des effets directs sur tout l'environnement immédiat. L'objectif visé est louable. Nous voulons que l'enfant se retrouve dans un milieu naturel avec une scolarisation réussie. En fait, le suivi à leur donner est fort complexe et il est fait de plusieurs formes d'interventions.

En ce qui nous concerne, nous avons déjà souligné que c'est auprès des élèves que notre pratique prend tout son sens et que leur réussite nous tient à coeur.

Même si nous ne voulons pas négliger les aspects affectifs de leur développement, c'est surtout leurs succès académiques qui nous intéressent. En effet,

nous avons toujours présent à l'esprit que c'est d'abord et avant tout sur cette base que s'effectue le classement des élèves.

Nous considérons l'élève comme l'agent premier de l'apprentissage et c'est vers lui que nous voulons plus que jamais orienter nos interventions dans l'actuelle recherche. Nous avons l'ambition, à travers nos gestes quotidiens, de cerner les situations qui démontrent l'importance de notre rôle et la qualité professionnelle qui s'y rattache. Comme le mentionne Régine Sirota: «Dans la mesure où tout processus d'apprentissage passe par un processus relationnel, celui-ci peut se situer en opposition, en accord mais jamais indifféremment. Cette interaction du savoir et du relationnel détermine tout autant les possibilités d'apprentissage de l'élève que les conditions d'enseignement du maître.»[4] Ces propos démontrent l'importance que nous accordons à notre relation avec l'apprenant et confirme son influence. Le lieu privilégié pour mettre en oeuvre cette interaction se situe dans la classe. J. C. Filloux définit la classe comme étant «l'instrument institutionnalisé où les partenaires de ce processus de communication complexe sont directement en présence et interagissent».[5] Nous reconnaissons, à travers ce discours, le site et les personnages déterminants dans l'acte d'enseigner et c'est précisément sur un aspect de cet acte que nous voulons faire porter notre recherche. Mais comme nous l'avons déjà souligné, c'est principalement

---

[4] Sirota, Régine. L'école primaire au quotidien, Presses Universitaires de France, 1988, p. 67.

[5] Ibidem 7, p. 124.

l'apprentissage chez l'élève qui nous préoccupe puisque nous voulons le voir progresser à ce niveau.

Est-il possible alors d'améliorer l'apprentissage chez les élèves et comment peut-on y arriver? Avant de répondre à cette question à double volets, il convient de définir ce que signifie l'apprentissage. C'est le sujet du prochain chapitre.

# CHAPITRE II

## LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous voulons préciser ce qu'est l'apprentissage en général et particulièrement dans l'enseignement. Ainsi, ce chapitre comprendra trois volets. En premier lieu, un regard sur la pensée de différents auteurs sur la notion d'apprentissage. Suivra l'étude du «triangle pédagogique» qui permettra de nous situer concrètement dans l'apprentissage scolaire. Le troisième volet: un outil spécifique pour faciliter davantage l'approche individuelle en enseignement, le profil d'apprentissage.

### 1. L'APPRENTISSAGE

Qu'est-ce que l'apprentissage? Cette question fait l'objet de nos préoccupations. Il n'est pas facile de le définir car chacun de nous sait qu'il apprend et qu'en plus, tout est motif à apprendre. Nous essayerons de comprendre, à travers différents auteurs, les nuances dans la définition et la compréhension de l'apprentissage comme l'établissait Robidas (1989):

> ... des différentes interprétations théoriques des chercheurs et des penseurs qui appuient leur théorie sur des observations de comportement et sur des expériences bien contrôlées, mais qui évaluent de façon différente la nature de l'apprentissage et son rôle dans les modifications du comportement. [6]

---

[6] Goupil Georgette et Lusignan Guy. Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Éditeur Gaétan Morin, Boucherville, Québec, 1993, page 7.

Pour être utile, cette connaissance de l'apprentissage se devait d'être fidèle et valide. Lorsque l'on apprend, nous ne sommes pas consciente des processus engagés dans cet acte, nous pouvons davantage parler des "produits" obtenus après apprentissage. La nécessité d'une démarche scientifique s'est imposée. Les variables pour ces chercheurs sont multiples.

Nous regrouperons les similitudes que l'on retrouve chez plusieurs auteurs. Gagné (1976) dit que l'apprentissage est un processus comparable à d'autres processus humains comme la digestion et la respiration; puis sa connaissance se ferait à travers des observations scientifiques dans l'établissement de principes soutenant les différents énoncés.

Tout comme Gagné, Wittrock (1977), Shuell (1986) et Legendre (1988), cités par Goupil et Lusignan (1993), affirment que l'apprentissage est un processus qui engendre un changement relativement durable qui suit une expérience. Ces auteurs ont fait cheminer la science en y ajoutant des particularités essentielles à une meilleure compréhension de cette notion. Côté (1987) a précisé ainsi le changement interne attendu:

> Ce changement se réalise au moment où on acquiert une représentation mentale d'une notion sous forme de connaissance, ou lorsqu'on développe une nouvelle façon de faire sous forme d'habileté, enfin lorsqu'on adopte une nouvelle attitude envers des objets, des personnes ou des événements. [7]

---

[7] Ibidem, p. 8.

Nous avons choisi cette définition parce qu'elle fait ressortir les mêmes termes que ceux consignés dans nos programmes d'étude du ministère de l'Éducation.

Legendre (1988) a ajouté un aspect qui responsabilise davantage l'apprenant. Il situe, à l'intérieur de sa définition, l'aspect de motivation intrinsèque qui appartient à l'individu. Nous la citons ici:

> C'est un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle. [8]

Cette prise de conscience personnelle est le résultat obtenu par une personne qui apprend. Cette affirmation démontre bien la diversité importante qui existe autour des objets d'apprentissage.

Certains auteurs comme Bloom, Gagné et Briggs ont construit des typologies pour les rassembler. Bloom (1956) répartit les apprentissages sous trois sortes d'objectifs: cognitifs, moteurs et affectifs. Gagné et Briggs (1979) les ont rassemblés autour de cinq produits résultant de l'apprentissage, tel que décrit ci-après.

---

[8] Legendre, Rénald. Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse, Paris-Montréal, 1988, p.36.

| PRODUITS DE L'APPRENTISSAGE | DÉFINITIONS |
|---|---|
| 1. Attitudes | des états internes qui influencent les choix |
| 2. Habiletés motrices | des actions organisées et des mouvements musculaires pour accomplir des activités physiques |
| 3. Information verbale | des faits ou des connaissances organisées |
| 4. Habiletés intellectuelles | |
| • discrimination | sert à distinguer les stimuli |
| • concepts concrets | reconnaissance de stimuli dans la même classe |
| • concepts définis | démonstration que des concepts appartiennent à la même classe |
| • règles | modes de fonctionnement en présence de relations entre les objets ou les événements |
| 5) Stratégies cognitives | moyens pour favoriser l'apprentissage ou résoudre efficacement des problèmes. |

Tous ces produits de l'apprentissage doivent persister chez l'apprenant. Ces états rendent possibles les performances observées. Comme nous avons pu le constater, il y a place à de nombreuses recherches et champs d'analyse pour celui qui cherche à définir scientifiquement l'apprentissage.

Nous savons que l'apprentissage est centré sur les changements dans les connaissances. Ces connaissances sont, par Mayer (1987) ou par les cognitivistes,

regroupées sous trois types. La terminologie diffère mais le contenu ressemble à celui de Bloom: les savoirs aussi appelés connaissances déclaratives ou sémantiques, les savoir-faire nommés connaissances procédurales puis les connaissances stratégiques et conditionnelles. Tous ces termes et ces nuances ont ouvert les portes à plusieurs approches. Gredler (1992) a regroupé

> ...les modèles psychologiques associés à l'apprentissage selon quatre perspectives principales: behavioriste (conditionnement classique de Pavlov, conditionnement opérant de Skiner, connexionnisme de Thorndike), interactionniste (principes de Gagné, théorie sociale de Bandura et fonctionnaliste), développementale interactionniste (théories de Piaget et de Vygolski) et cognitive (gestaltthérapie, structuralisme et théories du traitement de l'information. [9]

Comme nous l'avons démontré, l'apprentissage suppose un changement du comportement faisant suite à une expérience. Ce changement doit persister dans le temps. Il peut viser l'acquisition de connaissances, d'habiletés et/ou d'attitudes. Donc, il y a un résultat observable.

C'est à travers tout cela que nous devrons questionner notre enseignement. Gagné le définit " ...comme étant l'ensemble des événements planifiés pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'humain". [10]

---

[9] Goupil, Goergette et Lusignan, Guy. Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Éditeur Gaétan Morin, Boucherville, Québec, 1993, p. 12.

[10] Gagné, Robert M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Les éditions HRW. Montréal, 1976, p. 2.

Il nous apparait indispensable de poursuivre cette analyse en nous situant face à l'apprentissage et à l'apprenant. Pour ce faire, nous avons choisi le «triangle pédagogique» de Jean Houssaye.

## 2. LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Comme le mentionnait Gagné, nous sommes face à l'apprentissage, des planificateurs, des directeurs et des évaluateurs.

Huberman (1978) a défini l'enseignant comme " un clinicien de l'apprentissage, capable d'utiliser les lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels qu'a chaque enfant". [11]

C'est dans ce sens que nous avons retenu Jean Houssaye qui affirme que la pratique est première pour l'enseignant. Il ajoute que " nous sommes un praticien qui s'érige en théoricien de sa propre pratique". [12] Selon lui:

> Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves), mais fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes. On peut ainsi dégager trois types de professeurs en fonction des trois processus. [13]

---

[11] Houssaye, Jean. Le triangle pédagogique. Éditions Peter Lang SA, Berne, 1988, 267 pages, page 21.

[12] Idem p. 21.

[13] Idem, pp.40-41.

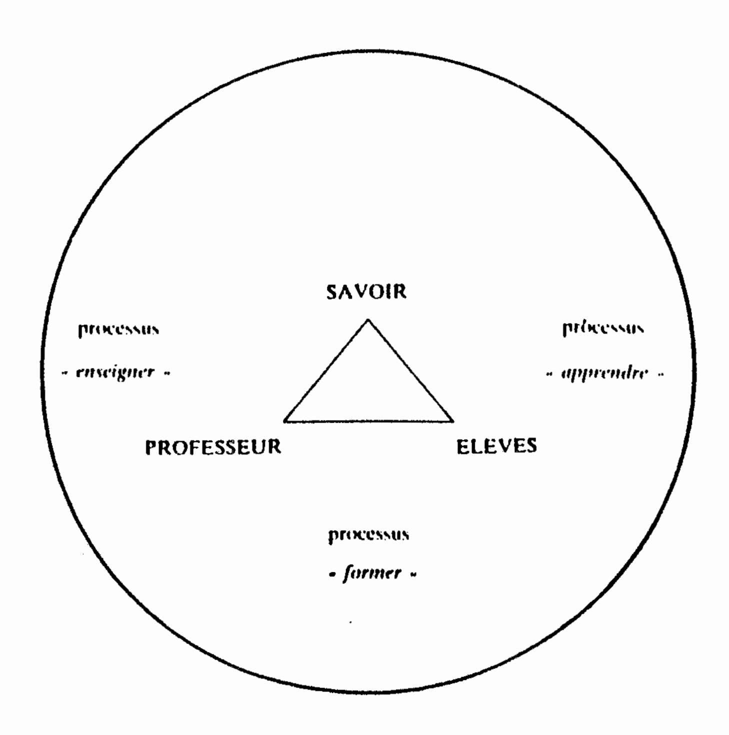



FIGURE 1. Triangle pédagogique

Ce schéma nous permet de mieux saisir nos choix pédagogiques. Nous cherchons à redonner de la vie à l'école, à revivre dans l'école. Comme le dit si bien Houssaye nous avons "à retrouver la fonction vitale fondamentale que doit être toute éducation, à refuser le clos pour se nourrir de l'ouvert".[14] L'étude des pôles du triangle pédagogique nous permet la saisie du réel dans les gestes posés au quotidien. Deux des termes (savoir-professeur-élèves) existent de façon privilégiée et se constituent

---

[14] Idem, p. 18.

comme sujets, le troisième accepte de faire le mort ou de faire le fou dans le but de devenir objet de désir pour l'un des deux autres partenaires. C'est ce mouvement qui a créé des processus différents et une plus grande compréhension des gestes que nous posons.

Dans le processus enseigner, la liaison privilégiée est celle savoir-professeur. L'enseignant est alors centré sur les contenus, le programme, les cours magistraux. Cet enseignement est de type traditionnel.

Le balancier s'est déplacé avec les programmes-cadres et a favorisé le processus «former».

> Professeurs et élèves se constituent comme sujets sur la scène pédagogique, tandis que le savoir est prié de faire le mort. Il reste que ce couple pédagogique n'a d'existence que grâce au tiers exclu qu'ils doivent s'efforcer d'atteindre, il est médiatisé par lui. Maître et élèves ne peuvent qu'affronter le face-à-face initial pour s'organiser de telle sorte que l'acquisition de connaissances devienne possible.[15]

La pédagogie institutionnelle relève du processus «former». Une attitude non-directive et d'auto-gestion facilitera l'animation de nos deux sujets face au savoir à acquérir.

Le troisième processus (apprendre) découlant de l'expérience et de l'analyse des deux autres nous apparaît comme le plus conciliant et répondant aux besoins des individus. Le professeur se veut alors un organisateur de situations de formation. Nous

---

[15] Idem, p. 152,

retrouvons ici le travail individualisé, l'enseignement programmé ou le travail indépendant comme expression de ce processus. Nous adhérons à la réflexion que contient ces propos :

> La métaphore éducative adéquate n'est donc plus celle du mur que l'on construit brique après brique, mais celle de l'arbre qui croît à la fois tout entier et de façon diversifiée. Les conséquences d'une telle conception apparaissent d'emblée : sans but compris et accepté, pas de croissance; sans croissance, pas de bonne séquence, pas d'apprentissage; c'est l'émergence de la signification qui permet la croissance, la signification n'est réelle que si elle est à la fois synthèse, instrument d'action et enrichissement du comportement...[16]

En proposant des apprentissages concrets, vivants et stimulants, en donnant à l'enfant un rôle de responsable face à ses savoirs, nous le ferons cheminer dans le processus «apprendre». A l'élève rendu responsable par choix pédagogique, donnons maintenant les outils d'appropriation de l'apprentissage.

Il est indispensable de tenir compte de la façon d'apprendre de l'enfant. Nous y parviendrons par l'observation de celui-ci à l'intérieur d'activités exploratoires, d'un dialogue franc et ouvert, par l'expression de son vécu.

Connaître le profil d'apprentissage de chacun de nos élèves va nous permettre de réaliser cet objectif. C'est le sujet de la troisième partie de ce chapitre.

---

[16] Idem, p. 186.

## 3. PROFIL D'APPRENTISSAGE

Le Conseil supérieur de l'éducation favorise un enseignement qui respecterait les caractéristiques de chaque élève. Gérard Provencher écrivait :

> Quand un élève apprend d'une façon qui lui est naturelle, son rendement scolaire est habituellement meilleur (Martin, 1977; Trautman, 1979), l'estime de sa propre personne s'accroît (Hades, Saladono, Siegler, 1977). Il prend mieux conscience de la valeur de l'apprentissage scolaire, (Dunn et Price); de plus, sa créativité est stimulée et il devient graduellement autonome. [17]

Plusieurs recherches ont démontré cette importance de tenir compte de la façon dont l'élève assimile les connaissances. Cette manière d'apprendre d'un individu se nomme « style d'apprentissage ». La plupart des chercheurs tels que Riessman (1977), Roserberg (1968) et E.et K. Dunn (1978), cités par Gérard Provencher (1981), ont présenté les résultats de leur étude sous des classifications différentes. Riessman par exemple, suggère les catégories suivantes : style visuel, auditif et physique; Roserberg: le rigide-intraverti, l'indiscipliné, le soumis-anxieux et le créatif; E. et K. Dunn s'attardent plus aux stimuli qui font réagir les élèves comme : l'environnement immédiat (bruit, lumière, température, aménagement), les éléments émotionnels (motivation, persistance, responsabilité, cadre), les éléments sociologiques, les éléments physiques (capacités perceptuelles, stimulants, temps, mobilité); Hill (1971), à l'aide d'un instrument de mesure, a considéré vingt-huit caractéristiques d'apprentissage touchant

---

[17] Provencher, Gérard. Enseignement et styles d'apprentissage. Revue Vie Pédagogique 15, novembre 1981, p. 4.

les déterminants culturels de l'apprentissage, les orientations symboliques, les modes d'inférence et la mémoire de l'apprenant.

Toutes ces typologies visent un même but; celui de mieux connaître l'élève dans ses façons propres d'apprendre. Nous comprenons ici apprendre comme étant la capacité de «déchiffrer, de découvrir dans l'aspect des choses l'utilité ou l'hostilité, la menace ou la bienveillance. Le monde de l'enfant est un monde non de choses, mais de valeurs; et le monde de la vie quotidienne n'est guère différent par nature».[18]

Donc, nous visons un apprentissage qui soit de l'ordre d'un savoir-faire dans le sens que l'enfant pourra s'adapter à toutes les situations de façon intelligente, saura faire face à des difficultés imprévues, sera outillé pour tirer le meilleur parti de ses propres ressources sans effort inutile et arrivera à improviser là où d'autres ne feront que répéter. L'enfant découvrira son pouvoir de structuration de ses actions. Nous avons, comme pédagogue, le souci d'amener nos élèves vers l'intégration «que les formes supérieures d'apprendre à faire sont aussi des manières d'apprendre à être».[19] Le mot supérieur veut situer les apprentissages au-delà de techniques servant la société, mais plutôt des apprentissages humains qui serviront à l'individu.

Nous avons donc la responsabilité de mieux connaître nos élèves afin de les aider à cheminer vers la réalisation dynamique de leur être.

---

[18] Reboul, Olivier. Qu'est-ce qu'apprendre?. Presses universitaires de France, 10980, p.29.

[19] Ibidem, p. 74.

Lorsque nous savons où l'élève en est rendu dans son programme et que nous lui reconnaissons les préalables voulus à la poursuite de son apprentissage, nous pouvons déterminer le cheminement d'enseignement qui s'adaptera le mieux à ses exigences personnelles.

Il est donc du plus haut intérêt que nous puissions mesurer les habiletés et les styles d'apprentissage. Pour faciliter la tâche des enseignants et minimiser l'arbitraire, Joseph E. Hill (1974) cité dans Lamontagne (1985) et ses collaborateurs ont développé des procédures de mesures appropriées que nous pourrions appeler psychométrie du processus d'apprentissage. Ils identifient le style d'apprentissage scolaire comme une composante essentielle du système éducatif. Les principales expérimentations du groupe de recherche travaillant sur ce modèle ont été faites à l'Oakland Community Collège dans l'État du Michigan aux États-Unis et dans le contexte de The Institute for Educational Sciences. Les éducateur-trice-s engagé-e-s dans cette expérimentation ont opté pour une planification de l'enseignement où la connaissance des élèves et le respect des différences individuelles étaient essentiels à leur réussite.

Au Québec, Claude Lamontagne (1989) a poursuivi l'étude du modèle de Hill. Il a travaillé à l'opérationnalisation du cadre conceptuel de celui-ci. Il a retenu les trois premières composantes de son prédécesseur : les orientations symboliques, les déterminants culturels et les modes d'inférence des individus. Il a longuement étudié ces trois sous-ensembles et ceux-ci sont devenus sous sa plume : les encadrements de l'apprentissage, le décodage de l'information et le traitement de l'information.

Lamontagne a toujours été préoccupé par la découverte et la description des tendances des individus à percevoir, à répondre et à interagir face aux apprentissages scolaires et de la vie courante. Il a précisé le sens qu'il donne à style d'apprentissage versus profil d'apprentissage :

> Le style d'apprentissage de l'individu est sa façon propre de saisir le sens des stimuli (signes théoriques et symboles qualificatifs) qu'il perçoit, de leur donner du sens selon son historicité, de les traiter mentalement selon ses particularités d'inférence et de donner du sens, selon les mêmes processus mentaux, aux différents signes et symboles qu'il produit. «Il ajoute» : c'est le produit d'un donné héréditaire de base, de l'environnement physique, culturel, familial, etc. et des expériences personnelles de l'individu.[20]

Nous constatons à partir de ces deux définitions complémentaires que pour Lamontagne, le style d'apprentissage d'un individu tient compte à la fois de ses caractéristiques individuelles innées, des effets de l'environnement et des conséquences de ses expériences de vie. Toutes ces connaissances sur un individu ne peuvent être que les fruits d'une observation. Nous avons donc besoin d'un instrument de mesure adéquat. C'est ce que Lamontagne s'est acharné à bâtir. Il reconnaît que "Le profil d'apprentissage est la configuration particulière du style d'apprentissage de base d'un individu telle qu'elle est saisie imparfaitement à un moment donné".[21] C'est dans ce sens qu'il compare cette analyse à une photo de l'individu. C'est un instantané à un

---

[20] Lamontagne, Claude. Glossaire succinct pour l'analyse et l'interprétation du profil d'apprentissage. Copyright 19076, 1985, 1992, Institut de recherche sur le profil d'apprentissage inc., St-Hubert, p. 1.

[21] Idem p. 1.

moment précis de sa vie. Tout comme la photo, le profil d'un individu est dynamique et changeant.

Lamontagne y mesure les trente-deux variables définies par Hill plus trois qu'il a ajoutées. Ses ajouts sont : les éléments réactionnels des encadrements, les variables audio-linguistique et audio-quantitative pour former la caractéristique théoricien auditeur. Toutes ces variables seront énumérées lors de la présentation des résultats dans les tableaux suivants:

| | |
|---|---|
| Tableaux 1a, b, c : | Les encadrements de l'apprentissage (6 variables); |
| Tableaux 2a, b, b : | Décodage de l'information (24 variables); |
| Tableaux 3a, b, c : | Traitement de l'information (5 variables). |

Comme pédagogue, nous nous demandons souvent en présence d'un de nos élèves s'il est auditif ou visuel. Est-il influençable et par qui? Raisonne-t-il en mathématicien, en sociologue ou en mécanicien d'automobile? Est-il capable d'une certaine abstraction? Ces questions et bien d'autres préoccupent les enseignants face aux élèves. Nous croyons que plusieurs pourront être élucidées par le biais du profil d'apprentissage.

À l'origine de cette réflexion, nous recherchions une reconnaissance comme professionnelle. La définition de ce concept nous a fait réaliser son ampleur, trop vaste pour en faire une analyse exhaustive. Nous avons regardé de près les enjeux des choix pédagogiques que nous faisons. Ces choix, sans lien indéniable avec l'élève, nous semblent injustifiés. Nous avons décidé de descendre au coeur des systèmes pour

affirmer qu'une connaissance plus articulée de l'élève serait une source de satisfaction devant la tâche à accomplir.

## 4. LES LIMITES ET LES BUTS DE LA RECHERCHE

La présente recherche a pour but de tendre vers un certain équilibre à l'intérieur de la pratique quotidienne entre les savoirs obligatoires à transmettre et le respect du profil d'apprentissage de chacun.

Notre questionnement se situe au niveau de la grandeur de l'engagement et de la motivation qu'elle engendre. Nous voulons identifier les gestes quotidiens reliés au profil d'apprentissage de l'élève ce qui nous aidera à améliorer notre statut de professionnelle de l'enseignement.

Nous croyons que l'harmonisation entre les savoirs à transmettre et nos styles de communication sont prioritaires à nos réflexions.

Comme chercheure, nous voulons rehausser l'image de soi comme professionnelle et déterminer les balises de nos interventions.

Notre recherche porte uniquement sur notre groupe-classe. Ce dernier est composé de quinze garçons et onze filles. La durée de l'intervention se limite au premier trimestre de l'année scolaire 1992-1993. Il convient de souligner, que dans ce contexte, les conclusions de notre recherche ne seront pas généralisables. Nous voulons

garantir une réceptivité à chacun de nos élèves. Pour ce faire, il importe d'établir les étapes que nous entendons suivre. C'est ce que montrera le prochain chapitre.

## CHAPITRE III

## MÉTHODOLOGIE

Notre recherche explore les relations entre deux variables : la connaissance du profil d'apprentissage individuel et collectif d'élèves de cinquième année du primaire et l'habileté de la chercheure à choisir des stratégies pédagogiques adéquates. Nous présenterons, dans ce chapitre, les différentes étapes que nous avons suivies.

La connaissance approfondie de notre groupe nous permettra peut-être de respecter le principe suivant :

> La tâche de l'éducation n'est pas de créer ni même de développer des habiletés à apprendre, mais de comprendre et de respecter sa nature et ainsi d'en faciliter le fonctionnement [...] tout enseignant a comme tâche fondamentale d'éviter d'interférer dans les processus naturels de compréhension et d'apprentissage.[22]

Nous croyons que cette façon d'agir permettrait à l'élève d'intégrer ses savoirs. Il pourrait découvrir comme R. M. Gagné qu' «apprendre c'est acquérir un nouvel état persistant».[23]

---

[22] Smith, F. La compréhension et l'apprentissage. Éditions HRW, Montréal, 1979, p. 207.

[23] Gagné, Robert M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Applications à l'enseignement, traduit par Robert Brien et Raymond Paquin, Éditions HRW ltée, Montréal, 1976, p. 5.

Nous voulons à travers les différentes étapes méthodologiques, nous permettre, en connaissance de cause, de planifier, donner et évaluer un enseignement qui n'est qu'un agencement des événements externes planifiés qui initient, activent et supportent l'apprentissage.

L'élève, pour faire des acquisitions, a besoin de stimulations externes. C'est dans un deuxième temps qu'il procédera, par croissance interne, à une certaine maturité. Comme enseignant, nous avons la responsabilité de mettre en place la situation d'apprentissage qui favorisera le cheminement harmonieux du savoir.

C'est dans le respect de ces principes de base que nous avons établi de poursuivre notre analyse.

## 1. LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Nous nous sommes engagée dans la poursuite d'étapes successives qui nous permettront de poser nos gestes avec plus de certitude et de détermination.

D'abord, nous avons circonscrit notre schéma d'intervention, notre groupe d'élèves. Puis, nous avons approfondi nos connaissances à l'aide d'instruments de mesure. Ceux-ci nous ont permis de recueillir les données suivantes : pour chacun de nos élèves, le profil d'apprentissage ainsi que les acquis en lecture, écriture et mathématique.

Ensuite, l'interprétation des résultats nous conduira vers une intervention pédagogique planifiée qui saura s'adapter grâce à une évaluation formative continue.

Cette démarche visant l'harmonisation du respect des individus et des programmes à transmettre a pour but la satisfaction du travail accompli et une plus grande valorisation professionnelle.

## 2. LE SCHÉMA D'INTERVENTION

À chaque année, nous accueillons un nouveau groupe d'élèves dont nous ignorons totalement la personnalité et la façon d'apprendre. Chaque enseignant-e se donne un temps plus ou moins long afin de connaître, par un savoir d'expérience, les besoins globaux du groupe. Cette année, nous avons voulu, par souci professionnel, aller au-delà du savoir d'expérience. Nous voulons connaître chacun des élèves individuellement et connaître les tendances du groupe. Nous visons un plus grand respect des différences individuelles. Le groupe est hétérogène. Trois élèves ont déjà repris une année depuis le début de leur primaire; un autre reprend sa cinquième année. Un autre est suivi parce qu'il éprouve des problèmes de conduite et de comportement.

En somme, c'est une classe qui ne manquera pas d'intérêt et de défi. L'utilisation d'instruments de mesure adéquats nous aidera à affronter la situation habilement.

## 3. CHOIX D'INSTRUMENTS DE MESURE

Nous cherchions des instruments qui nous permettraient de mieux connaître nos élèves dans leur façon d'apprendre et d'identifier s'ils avaient les préalables nécessaires aux nouvelles connaissances à acquérir.

### 3.1 Profil d'apprentissage

Nous avons donc pris contact avec Monsieur Claude Lamontagne, auteur des tests LAM-I-EL-C, pour la détermination des profils d'apprentissage pour chacun de nos élèves et une lecture d'ensemble pour le groupe. Nous avons aussi contacté plusieurs conseillers pédagogiques pour obtenir des instruments pertinents afin de diagnostiquer les acquis en français et en mathématique chez nos élèves.

Nous avons ensuite fait l'acquisition de ce matériel qui semblait le mieux répondre à nos besoins. LAM-I-EL-C est la troisième version d'un questionnaire que l'auteur avait commencé à utiliser à partir de l'automne 1983.

L'Institut de recherche sur le profil d'apprentissage a commencé son étude sur les enfants au printemps de 1983. Il s'était fixé comme objectifs généraux, à partir du modèle Hill-Lamontagne, de " 1) mettre au point un instrument d'auto-évaluation des caractéristiques d'apprentissage adapté aux enfants de l'élémentaire et 2) produire un profil d'apprentissage qui présente les tendances des enfants mesurées au moyen de cet

instrument".[24] Le premier cahier de tests LAM-I-EL-A a été expérimenté à l'automne 1983 auprès de soixante-dix-sept enfants. Cette étude exploratoire a permis de vérifier certains items et de pallier différentes difficultés d'ordre technique. La deuxième version corrigée, le LAM-I-EL-B, a été éditée en février 1984. Un plus grand nombre d'élèves ont été rejoints. Il a fallu modifier le programme de traitement à l'informatique pour répondre à la demande. Plusieurs intervenants du monde de l'éducation (professeurs, psychologues, orthopédagogues, directeurs et directrices, conseillers et conseillères pédagogiques) ont permis de comparer les résultats aux tests et la connaissance qu'ils avaient de ces étudiant-es. À la suite des commentaires, des ajustements ont été apportés. Une troisième version a été éditée en septembre 1987: le LAM-I-EL-C. Au cours des années 1987-88 et 1988-89, deux mille élèves de la première à la sixième année ont passé le test. Par la suite, de nouvelles études ont été menées pour assurer la validité de l'instrument. Les chercheurs ont toujours été réceptifs aux commentaires venant du milieu. L'analyse des points repose sur deux indices : un indice d'homogénéité (l'alpha de Cronbach) et un indice de difficulté (choix de réponses). Nous constatons que la version d'octobre 1989 a été mise au point progressivement. C'est cet instrument validé que nous avons choisi d'administrer à nos élèves.

---

[24] Trahan-Lamontagne, Gaétane. Guide d'accompagnement du LAM-I-EL-C, collection "Le profil d'apprentissage", Institut sur le profil d'apprentissage inc., St-Hubert, 1991, p.15.

## 3.2 Lecture

Le deuxième instrument de mesure sélectionné a été : Tests Vachon, Lecture: vocabulaire et compréhension. Ces tests ont suivi un cheminement similaire au précédent avant d'être validés. L'analyse des items a été soumise à l'indice de difficulté qui a permis un ajustement de l'instrument à la clientèle visée. Les objectifs considérés par ce test sont : 1. comprendre le vocabulaire; 2. localiser l'idée principale d'un texte; 3. se rappeler la séquence des événements d'un récit; 4. tirer des inférences ou des conclusions; 5. noter les détails significatifs. [25] Ces tests datent de plusieurs années. En examinant leur contenu, nous avons pensé qu'ils nous donneraient des informations très précieuses sur les acquis de nos élèves.

## 3.3 Écriture

Après plusieurs recherches nous avons constaté qu'il n'y avait plus d'instruments validés qui nous permettaient de poursuivre notre investigation. Nous nous sommes alors tournée vers des tests diagnostiques. Nous avons sélectionné, en écriture, un instrument élaboré en 1985 à la commission scolaire Jacques-Cartier. Cet instrument a été réajusté au cours de nombreuses expérimentations. Nous avons la version du mois d'août 1988. Toutefois, nous n'avons pas la certitude, malgré ces étapes rigoureuses, que ce test a été validé, mais comme nous voulons vérifier si les élèves possèdent

---

[25] Vachon, Jean. Manuel tests Vachon, Lecture : vocabulaire et compréhension, Lédec inc., Outremont, p. 3.

certains acquis de base bien élémentaires, nous pensons qu'il nous permettra d'atteindre ce but. Nous avons retenu les objectifs suivants :

> ...déceler les difficultés chez un élève dans le but d'y apporter les correctifs nécessaires; évaluer l'habileté à écrire sous les aspects connaissances et habileté; identifier les difficultés orthographiques (mots, orthographe grammaticale et les homophones); identifier les difficultés à rédiger un court texte signifiant [26].

La poursuite de ces objectifs est indispensable à la compréhension et à l'organisation de notre enseignement en écriture. Nous avons donc couvert deux des trois aspects du programme de français. Nous avons consciemment laissé de côté l'aspect de l'oral car ce dernier, par savoir d'expérience, nous semble mieux réussi que les deux autres.

### 3.4 Mathématique

En mathématique, nous avons eu recours à deux tests diagnostiques complémentaires. Le test produit à la commission scolaire La Jeune-Lorette ne porte que sur les nombres. Nous avons complété notre évaluation par un test de la commission scolaire du Gouffre. Nous n'avons sélectionné que les questions portant sur la géométrie et la mesure. Le but de ces tests est de nous donner la possibilité de situer un enfant dans le programme. Ils servent à déceler les forces et les faiblesses de chacun en nous fournissant un profil significatif des acquisitions.

---

[26] BIM, Instrument de mesure numéro 17, Guide d'utilisation, test diagnostique en écriture, 4e année primaire, p. 1.

# 4. CUEILLETTE DE DONNÉES

## 4.1 Administration des tests

Tous ces tests ont été administrés en septembre 1992. Nous avons rigoureusement suivi les consignes d'utilisation recommandées par les auteurs.

### 4.1.1 Profil d'apprentissage

LAM-I-EL-C est présenté sous la forme d'un cahier de tests. Ce dernier contient sept petits tests. Les questions portent sur les comportements habituels des enfants. Ils ont à faire un choix en se comparant avec ceux des enfants mis en scène dans diverses situations. Ils ont à indiquer ce qu'ils font dans une situation semblable. Nous lui démontrons l'importance d'être franc dans son choix de réponses pour obtenir un portrait représentatif de lui-même. Nous lui accordons de quatre-vingt minutes à trois heures pour accomplir sa tâche. Nous lui spécifions que toutes les réponses sont bonnes. Ils ont à inscrire leur choix sur une feuille de réponses (voir Annexe 1, p. 102).

Nous acheminons les feuilles de réponses du groupe à l'Institut de recherche sur le profil d'apprentissage pour en obtenir le traitement informatique. Nous désirons recevoir les profils d'apprentissage individuels des enfants et le profil d'apprentissage collectif du groupe.

### 4.1.2 Lecture

Le test Vachon, «Lecture : vocabulaire et compréhension» comporte deux parties. Le sous-test de vocabulaire mesure la saisie du sens d'un mot précisé par le contexte d'une phrase. L'élève choisit un synonyme ou un antonyme au mot-clé souligné dans une phrase. Il transcrit son choix sur une feuille de réponses en inscrivant la lettre correspondant à son choix. La seconde partie du test évalue la lecture à travers la compréhension des textes. L'élève a à lire des paragraphes suivis de questions à choix multiples. Il choisit parmi les quatre réponses celle qui est la meilleure. Il inscrit son choix sur la feuille de réponses. Le test est complété en trois séances différentes. Premièrement, le sous-test de vocabulaire, c'est-à-dire les pages 2-3-4-5 pour un total de quarante questions. Le sous-test de compréhension, afin d'éviter de la lassitude et de la démotivation, est subdivisé en deux séances. L'élève lit de la page 7 à 13 inclusivement pour un total de vingt-trois questions. Enfin, à la troisième séance, il termine sa tâche. Il a à lire de la page 17 à la page 28. Il répond aux questions 24 à 47 (voir Annexe 2, p. 108).

Le test se réalise en trois matinées. Nous ne procédons à la correction qu'après ces trois séances. Nous utilisons les clés de correction fournies par l'auteur. Nous compilons les résultats sur la grille fournie à cet effet.

### 4.1.3 Écriture

BIM, test diagnostique en écriture, se compose de deux cahiers à épreuve unique. Le premier cahier concerne les connaissances et le second, les habiletés. La

première épreuve a la forme d'un texte poétique troué ou l'élève doit écrire cinquante mots que nous lui dicterons; vingt-cinq mots d'orthographe usuelle, dix-sept mots d'orthographe grammaticale, huit mots homophoniques. La deuxième épreuve consiste à présenter à l'élève deux projets d'écriture différents; il a à choisir l'un ou l'autre. Dans le premier, il rédige une lettre qui doit contenir des remerciements pour avoir reçu une bicyclette en cadeau et une description de l'usage qu'il en fera. Dans le deuxième, il rédige un conte qui prendra l'allure d'une histoire amusante. L'élément déclencheur est un dessin. Nous y retrouverons des personnages et des lieux diversifiés (voir Annexe 3, p. 113).

Nous utilisons les grilles de compilations qui accompagnent les tests pour consigner les résultats au niveau des connaissances et des habiletés. Les tests se déroulent sur deux séances. Pour le premier cahier, une période de quarante-cinq minutes est suffisante. La deuxième épreuve exigera deux périodes en matinée pour produire le brouillon et une troisième période le lendemain pour la mise au propre.

### 4.1.4 Mathématique

En mathématique, nous utilisons deux tests différents dans le but de couvrir un plus grand éventail d'objectifs. Le test de la Jeune-Lorette porte uniquement sur les nombres naturels et fractionnaires. L'élève aura à résoudre vingt et un problèmes regroupés autour du thème «Une journée sportive à l'école». Chacune des questions présente une mise en situation. Cette formule est conforme au désir du ministère de

l'Éducation. Le test du Gouffre est différent dans sa forme. Les questions ne font pas partie d'un thème et sont spécifiques à des connaissances en géométrie et en mesure. Nous présentons à l'élève les treize dernières questions de l'instrument. Nous compilons nos résultats sur la feuille «bilan personnalisé» et nous les retransposons sur une grille-synthèse qui regroupe les résultats sous chacune des habiletés à développer en mathématique (structurer, mathématiser, opérer, analyser ou synthétiser). Ces deux tests sont complétés lors de deux séances différentes. Nous choisissons deux matinées consécutives. Ce moment nous semble le plus favorable à la réussite (voir Annexes 4a et 4b pp. 120-123).

## 4.2 Présentation des résultats

C'est sous forme de tableaux que nous présentons ici les résultats que vous trouverez comme suit:

Profil d'apprentissage:

- Encadrements à l'apprentissage, pages 45 et 46;
- Décodage de l'information, pages 48, 49 et 50;
- Traitement de l'information, pages 52 et 53;

Lecture, pages 56 et 57

Écriture

- Objectifs de connaissances, pages 59 et 60;
- Objectifs d'habiletés, pages 61 et 62;

Mathématique, pages 64 et 65.

### 4.2.1 Profil d'apprentissage

Pour le test LAM-I-EL-C, nous voulions bénéficier des informations contenues dans le profil d'apprentissage individuel et dans le profil d'apprentissage collectif. C'est pour cette raison que nous retrouvons trois tableaux pour chaque domaine d'analyse. Le premier tableau (a) nous informe de la cote brute qu'a obtenue chaque élève en répondant au questionnaire. Les cotes brutes s'étalent sur une échelle de 0 à 20. Les cotes sont situées dans une catégorie qui s'interprète en relation avec le degré d'évolution de l'habileté évaluée. L'ensemble de ces informations donne l'échelle qui suit :

| Cotes | Catégories | Quartiles | Variables |
|---|---|---|---|
| 00 à 05 | négligeables | A | non ou peu développées |
| 06 à 10 | mineures | B | moyennement développées |
| 11 à 15 | majeures | C | développées |
| 16 à 20 | majeures fort | D | très développées |

Le deuxième tableau (b) permet de visualiser plus rapidement la distribution du groupe dans chaque quartile. Nous retrouvons cette compilation sous deux formes : en pourcentage et le nombre d'élèves pour chaque catégorie. Le troisième tableau (c) représente les tendances globales du groupe. C'est le résultat du poids multiplié par le pourcentage obtenu au tableau précédent. Le poids veut dire la moyenne dans chaque catégorie : A (2,5), B (8), C(13), D (18). Donc comme

exemple, nous prenons la variable «travailleur familial» dans le tableau 1b) à la page 46: " Poids X pourcentage obtenu pour chaque quartile ":

| A | B | C | D | |
|---|---|---|---|---|
| (2,5 X 38) | + (8 X 43) | + (13 X 11) | + (18 X 8) | = |
| 95 | + 344 | + 143 | + 144 | = |
| | 726 | | | |

C'est ce que nous retrouvons au tableau 1 c) à la page 46.

Ces résultats s'interprètent à l'aide de la grille suivante :

| Cotes | Catégories | Quartiles | Variables |
|---|---|---|---|
| 250 - 638 | négligeable | A | non ou peu développées |
| 638 - 1025 | mineure | B | moyennement développées |
| 1026 - 1413 | majeure | C | développées |
| 1414 - 1800 | majeure fort | D | très développées |

Notre exemple détermine donc que, comme travailleur familial, le groupe se situe dans la catégorie «mineure», c'est-à-dire cette variable est moyennement développée.

Nous interprétons les cotes négligeables comme étant l'encadrement auquel l'enfant fait appel le moins spontanément au moment d'agir.

Ces quelques précisions clarifient les variables illustrées dans les tableaux qui suivent.

Les tableaux 1a, 1b et 1c vont nous permettre de répondre aux questions suivantes : «Quel type d'encadrement favorisera le plus les apprentissages de ces enfants? Est-ce quand l'autorité le dirige et le soutient, quand les décisions sont prises entre amis ou quand c'est lui-même qui décide?»[27]

Nous présentons une définition sommaire de chacune des variables qui nous permet de connaître les encadrements favorisant ou défavorisant les apprentissages chez chacun de nos élèves.

Les encadrements de l'apprentissage

- Les figures d'autorité :
  Travailleur-euse familial-e (F+)

Plus ce dernier aura une attitude favorable à un encadrement assuré par les figures d'autorité comme celle des parents, des professeurs, des directeurs, des spécialistes ou autres, plus l'enfant sera stimulé par eux. Lorsque le résultat est faible, c'est la situation inverse qui s'applique. Il sera dérangé et même paralysé par leurs interventions.

- Le groupe :
  Travailleur-euse groupal-e (A+)

---

[27] Trahan-Lamontagne, Gaétane. Guide d'accompagnement du LAM-I-EL-C, Institut de recherche sur le profil d'apprentissage inc., Saint-Hubert, 1991, p. 38.

L'enfant qui obtient une majeure a une attitude favorable à un encadrement assuré par le groupe des pairs, des amis. L'esprit de groupe lui est favorable pour apprendre.

- Lui-même :
  Travailleur-euse individuel-le (I+)

Cet-te enfant a une attitude favorable à un encadrement assuré par lui-elle-même en tenant compte de ce qui le caractérise comme individu unique. Les choix personnels stimulent les apprentissages.

Ces définitions nous ont servi de guide pour l'analyse et l'interprétation des tableaux qui suivent.

TABLEAU 1a

Les encadrements de l'apprentissage

| Nom | Numéro séquentiel | Les figures d'autorité<br>Travailleur familial (F+) | | Le groupe<br>Travailleur groupal (A+) | | Lui-même<br>Travailleur individuel (I+) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Cotes | Quartiles | Cotes | Quartiles | Cotes | Quartiles |
| 1 | 10001032 | 13 | C | 03 | A | 00 | A |
| 2 | 10001033 | 13 | C | 03 | A | 05 | A |
| 3 | 10001034 | 08 | B | 08 | B | 05 | A |
| 4 | 10001035 | 13 | C | 00 | A | 08 | B |
| 5 | 10001036 | 13 | C | 00 | A | 08 | B |
| 6 | 10001037 | 03 | A | 05 | A | 13 | C |
| 7 | 10001038 | 20 | D | 00 | A | 00 | A |
| 8 | 10001039 | 08 | B | 05 | A | 08 | B |
| 9 | 10001040 | 10 | B | 08 | B | 03 | A |
| 10 | 10001041 | 10 | B | 05 | A | 03 | A |
| 11 | 10001042 | 03 | A | 08 | B | 10 | B |
| 12 | 10001043 | 10 | B | 05 | A | 05 | A |
| 13 | 10001044 | 10 | B | 03 | A | 08 | B |
| 14 | 10001045 | 08 | B | 00 | A | 13 | C |
| 15 | 10001046 | 08 | B | 05 | A | 08 | B |
| 16 | 10001047 | 03 | A | 05 | A | 13 | C |
| 17 | 10001048 | 08 | B | 03 | A | 10 | B |
| 18 | 10001049 | 03 | A | 15 | C | 03 | A |
| 19 | 10001050 | 10 | B | 08 | B | 03 | A |
| 20 | 10001051 | 05 | A | 05 | A | 10 | B |
| 21 | 10001052 | 10 | B | 10 | B | 00 | A |
| 22 | 10001053 | 05 | A | 05 | A | 10 | B |
| 23 | 10001054 | 05 | A | 13 | C | 03 | A |
| 24 | 10001055 | 18 | D | 00 | A | 03 | A |
| 25 | 10001056 | 03 | A | 18 | D | 00 | A |
| 26 | 10001057 | 00 | A | 10 | B | 10 | B |
| | Moyenne | 8,46 | | 5,77 | | 6,23 | |

Tableau 1b
Les encadrements de l'apprentissage

| | Tendances particulières | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | | D | |
| Travailleur familial | 38% | 9 | 43% | 11 | 11% | 4 | 8% | 2 |
| Travailleur groupal | 65% | 16 | 23% | 6 | 8% | 2 | 4% | 1 |
| Travailleur individuel | 50% | 13 | 38% | 10 | 12% | 3 | 0% | 0 |
| | % | nb élève | % | nb élève | % | nb élève | % | nb élève |

Tableau 1c - Tendances globales
Les encadrements à l'apprentissage

Pour apprendre le groupe est à l'aise avec :

| | |
|---|---|
| - un adulte (travailleur familial) | 726 : mineur |
| - ses ami(e)s (travailleur groupal) | 523 : négligeable |
| - seul(e) (travailleur individuel) | 585 : négligeable |
| | (pxp) |

N.B. : Pour les tableaux des tendances globales, nous utilisons le même langage que celui utilisé lors des rencontres individuelles avec les élèves.

Les tableaux 2a, 2b et 2c nous permettront de voir comment les enfants décodent les informations qui leur parviennent. Ils peuvent procéder en faisant appel à leurs habiletés d'auditeur, de lecteur, de sensorimoteur et/ou de médiateur sensoriel.

Comme auditeur, l'élève apprend en écoutant des mots ou des chiffres. Comme lecteur, il apprend en lisant des mots ou des chiffres. Sensorimoteur veut dire que l'élève apprend en faisant des choses, en manipulant des objets concrets et en intervenant auprès des personnes. Le médiateur sensoriel apprend en observant et en étant attentif à tout ce qui se passe concrètement autour de lui sans nécessairement sentir le besoin d'intervenir.

Comme complément d'information, nous disposons de diverses ressources qui peuvent nous aider à réaliser nos apprentissages théoriques ou pratiques. C'est le cas pour nos cinq sens qui sont consignés dans la catégorie de l'ouverture sensorielle. Étant donné que l'on vit en société, nous ne pouvons ignorer notre ouverture aux autres. Cette caractéristique nous informe sur le sens du non-verbal, sur l'ouverture affective, le respect envers autrui, leur connaissance de soi, leur influence sur les autres, enfin leur respect face aux attentes du milieu. Toutes ces interrelations sont importantes et influencent l'élève dans ses apprentissages.

Nous croyons que ces informations sont un préalable aux tableaux qui suivent.

TABLEAU 2a. Décodage de l'information

| | | Apprentissage théorique | | | | | | Apprentissage pratique | | | | | | Ouverture sensorielle | | Ouverture aux autres | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nom | Numéro séquentiel | Auditeur | | Lecteur | | Théori-cien | | Sensori-moteur | | Médiateur sensoriel | | Praticien | | Sensoriel | | Interre-lationnel | |
| 1 | 10001032 | 13 | C | 08 | B | 10 | B | 13 | C | 08 | B | 10 | B | 13 | C | 15 | C |
| 2 | 10001033 | 08 | B | 12 | C | 10 | B | 18 | D | 18 | D | 18 | D | 13 | C | 14 | C |
| 3 | 10001034 | 12 | C | 08 | B | 10 | B | 10 | B | 19 | D | 15 | C | 17 | D | 12 | C |
| 4 | 10001035 | 09 | B | 11 | C | 10 | B | 13 | C | 18 | D | 15 | C | 16 | D | 17 | D |
| 5 | 10001036 | 18 | D | 03 | A | 08 | B | 11 | C | 11 | C | 11 | C | 11 | C | 09 | B |
| 6 | 10001037 | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 15 | C | 12 | C | 13 | C | 11 | C | 13 | C |
| 7 | 10001038 | 05 | A | 16 | D | 10 | B | 09 | B | 14 | C | 13 | C | 13 | C | 12 | C |
| 8 | 10001039 | 14 | C | 06 | B | 10 | B | 14 | C | 11 | C | 13 | C | 08 | B | 13 | C |
| 9 | 10001040 | 13 | C | 08 | B | 10 | B | 13 | C | 13 | C | 13 | C | 15 | C | 13 | C |
| 10 | 10001041 | 09 | B | 11 | C | 10 | B | 18 | D | 13 | C | 15 | C | 14 | C | 15 | C |
| 11 | 10001042 | 10 | B | 11 | C | 10 | B | 18 | D | 11 | C | 14 | C | 11 | C | 14 | C |
| 12 | 10001043 | 05 | A | 16 | D | 10 | B | 08 | B | 12 | C | 10 | B | 08 | B | 16 | D |
| 13 | 10001044 | 07 | B | 14 | C | 10 | B | 08 | B | 08 | B | 08 | B | 09 | B | 14 | C |
| 14 | 10001045 | 08 | B | 13 | C | 10 | B | 10 | B | 12 | C | 11 | C | 16 | D | 10 | B |
| 15 | 10001046 | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 13 | C | 18 | D | 16 | D | 13 | C | 14 | C |
| 16 | 10001047 | 08 | B | 12 | C | 10 | B | 16 | D | 16 | D | 16 | D | 12 | C | 10 | B |
| 17 | 10001048 | 04 | A | 17 | D | 09 | B | 08 | B | 07 | B | 07 | B | 06 | B | 10 | B |
| 18 | 10001049 | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 05 | A | 08 | B | 06 | B | 05 | A |
| 19 | 10001050 | 05 | A | 16 | D | 10 | B | 18 | D | 13 | C | 15 | C | 12 | C | 13 | C |
| 20 | 10001051 | 09 | B | 11 | C | 10 | B | 17 | D | 16 | D | 16 | D | 11 | C | 14 | C |
| 21 | 10001052 | 15 | C | 06 | B | 10 | B | 17 | D | 13 | C | 15 | C | 15 | C | 15 | C |
| 22 | 10001053 | 07 | B | 14 | C | 11 | C | 13 | C | 18 | D | 15 | C | 14 | C | 18 | D |
| 23 | 10001054 | 07 | B | 14 | C | 11 | C | 13 | C | 13 | C | 13 | C | 15 | C | 17 | D |
| 24 | 10001055 | 04 | A | 16 | D | 09 | B | 12 | C | 18 | D | 15 | C | 17 | D | 10 | B |
| 25 | 10001056 | 07 | B | 14 | C | 10 | B | 16 | D | 18 | D | 17 | D | 19 | D | 14 | C |
| 26 | 10001057 | 18 | D | 03 | A | 08 | B | 18 | D | 16 | D | 17 | D | 11 | C | 14 | C |
| | Moyenne | 9,42 | | 11,15 | | 9,85 | | 13,42 | | 13,12 | | 13,35 | | 12,54 | | 13,08 | |

TABLEAU 2b. Décodage de l'information

| | Tendances particulières | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | | D | |
| Apprentissage théorique | | | | | | | | |
| - Auditeur | 19% | 5 | 54% | 14 | 19% | 5 | 8% | 2 |
| - Lecteur | 8% | 2 | 30% | 8 | 43% | 11 | 19% | 5 |
| - Théoricien | 0% | 0 | 92% | 24 | 8% | 2 | 0% | 0 |
| Apprentissage pratique | | | | | | | | |
| - Sensorimoteur | 0% | 0 | 27% | 7 | 38% | 10 | 35% | 9 |
| - Médiateur-sensoriel | 4% | 1 | 11% | 3 | 47% | 12 | 38% | 10 |
| - Praticien | 0% | 0 | 19% | 5 | 58% | 15 | 23% | 6 |
| Autres ressources servant à l'apprentissage théorique ou pratique | | | | | | | | |
| Ouverture sensorielle | | | | | | | | |
| - Sensoriel | 0% | 0 | 19% | 5 | 62% | 16 | 19% | 5 |
| Ouverture aux autres | | | | | | | | |
| - interrelationnel | 4% | 1 | 19% | 5 | 62% | 16 | 15% | 4 |
| | % | nb élèves | | | | | | |

TABLEAU 2c. Décodage de l'information

| Tendances globales | |
|---|---|
| Pour s'informer le groupe apprend : | |
| par ses oreilles : - les mots | 871 mineur |
| - les chiffres | 463 négligeable |
| - globalement | 585 négligeable |
| par ses yeux : - les mots | 867 mineur |
| - les chiffres | 1 320 majeur |
| globalement | 1 161 majeur |
| <u>Théoricien</u> | **840 mineur** |
| Sensorimoteur | |
| par l'action : - en bougeant ou en manipulant | 1 178 majeur |
| - avec de bons réflexes | 1 415 majeur fort |
| - en suivant un modèle | 920 mineur |
| - en touchant | 944 mineur |
| globalement | 1 340 majeur |
| Médiateur sensoriel | |
| par l'observation de ce qui se passe | 1 218 majeur |
| en se servant de ses sens : l'ouie | 977 mineur |
| l'odorat | 1 037 majeur |
| le goûter | 1 121 majeur |
| le toucher | 944 mineur |
| la vue | 1 276 majeur |
| globalement | 1 393 majeur |
| <u>Praticien</u> | **1 320 majeur** |
| Autres ressources servant à l'apprentissage théorique ou pratique | |
| En se servant de la main : - droite | 1 464 majeur fort |
| - gauche | 475 négligeable |
| Avec les autres (interrelationnel) | |
| - en comprenant les attitudes, les gestes | 906 mineur |
| - en comprenant les sentiments, les émotions | 1 316 majeur |
| - en respectant les personnes | 1 409 majeur |
| - en respectant ses limites | 1 121 majeur |
| - en influençant | 1 141 majeur |
| - en faisant ce qui doit être fait | 1 391 majeur |
| globalement | 1 238 majeur |

La troisième partie nous informe de la tendance d'un élève au traitement de l'information qu'il reçoit. Nous saurons : «Comment ces enfants traitent les informations qu'ils reçoivent», qui a besoin de réponses éprouvées, de certitudes, qui a le sens de la recherche, du questionnement, donc de la tolérance à l'incertitude. Les tableaux 3a, 3b et 3c nous dévoileront ces informations très pertinentes à un enseignement qui se veut adapté et significatif pour l'individu et le groupe.

TABLEAU 3a. Traitement de l'information

| | | Démarche inductive | | | | | | | | Déductive | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nom | Numéro séquentiel | Extensif | | Relationnel | | Différentiel | | Évaluateur | | Démonstrateur | |
| 1 | 10001032 | 10 | B | 07 | B | 13 | C | 10 | B | 15 | C |
| 2 | 10001033 | 13 | C | 10 | B | 10 | B | 07 | B | 10 | B |
| 3 | 10001034 | 10 | B | 07 | B | 13 | C | 10 | B | 08 | B |
| 4 | 10001035 | 10 | B | 07 | B | 13 | C | 13 | C | 18 | B |
| 5 | 10001036 | 10 | B | 03 | A | 17 | D | 10 | B | 03 | A |
| 6 | 10001037 | 13 | C | 10 | B | 07 | B | 10 | B | 05 | A |
| 7 | 10001038 | 03 | A | 10 | B | 10 | B | 17 | D | 18 | D |
| 8 | 10001039 | 17 | D | 17 | D | 03 | A | 03 | A | 03 | A |
| 9 | 10001040 | 17 | D | 07 | B | 07 | B | 10 | B | 15 | C |
| 10 | 10001041 | 13 | C | 13 | C | 03 | A | 10 | B | 18 | D |
| 11 | 10001042 | 00 | A | 10 | B | 13 | C | 17 | D | 18 | D |
| 12 | 10001043 | 07 | B | 13 | C | 10 | B | 10 | B | 13 | C |
| 13 | 10001044 | 13 | C | 10 | B | 07 | B | 10 | B | 20 | D |
| 14 | 10001045 | 10 | B | 10 | B | 17 | D | 03 | A | 10 | B |
| 15 | 10001046 | 13 | C | 03 | A | 10 | B | 13 | C | 10 | B |
| 16 | 10001047 | 03 | A | 10 | B | 17 | D | 10 | B | 08 | B |
| 17 | 10001048 | 10 | B | 07 | B | 13 | C | 10 | B | 10 | B |
| 18 | 10001049 | 00 | A | 07 | B | 13 | C | 20 | D | 10 | B |
| 19 | 10001050 | 17 | D | 03 | A | 13 | C | 07 | B | 10 | B |
| 20 | 10001051 | 10 | B | 03 | A | 17 | D | 10 | B | 13 | C |
| 21 | 10001052 | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 15 | C |
| 22 | 10001053 | 10 | B | 03 | A | 17 | D | 10 | B | 08 | B |
| 23 | 10001054 | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 10 | B | 15 | C |
| 24 | 10001055 | 13 | C | 07 | B | 07 | B | 13 | C | 13 | C |
| 25 | 10001056 | 20 | D | 10 | B | 07 | B | 03 | A | 03 | A |
| 26 | 10001057 | 20 | D | 10 | B | 07 | B | 03 | A | 13 | C |
| | Moyenne | 11,23 | | 7,96 | | 10,92 | | 9,96 | | 11,62 | |

TABLEAU 3b. Traitement de l'information

| | Tendances particulières | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | | D | |
| La démarche inductive | | | | | | | | |
| - Extensif | 15% | 4 | 43% | 11 | 23% | 6 | 19% | 5 |
| - Relationnel | 19% | 5 | 69% | 18 | 8% | 2 | 4% | 1 |
| - Différentiel | 8% | 2 | 46% | 12 | 27% | 7 | 19% | 5 |
| - Évaluateur | 15% | 4 | 62% | 16 | 11% | 3 | 12% | 3 |
| La démarche déductive | | | | | | | | |
| - Démonstrateur | 15% | 4 | 35% | 9 | 31% | 8 | 19% | 5 |

TABLEAU 3c. Traitement de l'information

| Tendances globales | |
|---|---|
| Selon la démarche inductive | |
| Pour faire un travail, le groupe cherche | |
| - en suivant une méthode (extensif) | 1 023 mineur |
| - en faisant des liens avec le connu (relationnel) | 776 mineur |
| - en voulant trouver des différences (différentiel) | 1 081 majeur |
| - en ramassant tous les renseignements (évaluateur) | 893 mineur |
| Selon la démarche déductive | |
| - en demandant un modèle ou une loi à suivre (démonstrateur) | 1 063 majeur |

### 4.2.2 Lecture

Le test Vachon Lecture (vocabulaire et compréhension) nous permet de classer chacun de nos élèves par rapport à l'ensemble des enfants de la classe. Nous aurons aussi l'opportunité de comparer le groupe par rapport à la population scolaire du même niveau. Nous avons rempli le «rapport de classe». Vis-à-vis chaque élève, nous retrouvons la cote qui indique le nombre de réponses réussies. En nous référant au tableau des normes que nous retrouvons dans le manuel d'utilisation, nous avons inscrit le rang centile et le staneuf correspondant. Cette procédure a été faite au niveau vocabulaire et compréhension. Enfin, nous avons entré, dans la colonne test total, la note obtenue par chacun des élèves pour l'ensemble du test. Encore une fois, nous avons inscrit les centiles et les staneufs en nous référant au tableau «Normes pour le test total».

Une fois cette partie du tableau remplie, nous avons calculé le total pour chaque aspect évalué : vocabulaire, idées principales, détails, inférences ou conclusions, séquences, lecture des problèmes d'arithmétique, compréhension des textes et test total. Nous avons trouvé la moyenne de la classe en divisant ces nombres par le nombre d'élèves; nous avons arrondi le quotient à l'unité près. Nous avons inscrit le staneuf moyen pour le vocabulaire, la compréhension des textes et pour le test total, en nous référant aux tableaux appropriés.

La dernière ligne du tableau 4 de la page 56 est intitulée «Stacinqs». Nous avons consulté les normes pour établir le stacinq correspondant à la moyenne de notre classe pour chacune des subdivisions relatives à la compréhension de textes.

L'ensemble de ces données nous permettra une analyse plus juste des forces et des faiblesses de notre groupe.

TABLEAU 4. Rapport de classe : Test VACHON Lecture : vocabulaire et compréhension 3e, 4e et 5e années (Groupes des 8, 9 et 10 ans)

Date :04/08/92 Classe 503 Hélène Poirier École : Notre-Dame-de-Fatima

| | Vocabulaire | | | Compréhension de textes | | | | | | | | Test total | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Cote brute | Rang centile | Staneuf | Idée principale | Détails | Inférence concl. | Séquences | Probl. d'arith. | Cote brute | Rang centile | Staneuf | Voc. et comp. t. | Rang centile | Staneuf |
| | /40 | /100 | | /10 | /11 | /11 | /8 | /7 | /47 | /100 | | /87 | /100 | |
| 1 | 25 | 52 | 5 | $2^{2}$ | $3^{2}$ | $2^{1}$ | $3^{3}$ | $5^{4}$ | 15 | 13 | 2 | 40 | 28 | 4 |
| 2 | 29 | 72 | 6 | $5^{3}$ | $8^{4}$ | $6^{3}$ | $5^{4}$ | $6^{4}$ | 30 | 72 | 6 | 59 | 72 | 6 |
| 3 | 30 | 77 | 7 | $6^{3}$ | $9^{4}$ | $7^{3}$ | $4^{3}$ | $4^{3}$ | 30 | 72 | 6 | 60 | 74 | 6 |
| 4 | 31 | 81 | 7 | $6^{3}$ | $9^{4}$ | $10^{4}$ | $4^{3}$ | $7^{5}$ | 36 | 94 | 8 | 67 | 89 | 7 |
| 5 | 28 | 67 | 6 | $7^{4}$ | $8^{4}$ | $3^{1}$ | $5^{4}$ | $7^{5}$ | 30 | 72 | 6 | 58 | 70 | 6 |
| 6 | 21 | 33 | 4 | $4^{3}$ | $6^{3}$ | $8^{4}$ | $5^{4}$ | $4^{3}$ | 27 | 58 | 5 | 48 | 46 | 5 |
| 7 | 33 | 89 | 7 | $8^{4}$ | $8^{4}$ | $9^{4}$ | $3^{3}$ | $6^{4}$ | 34 | 88 | 7 | 67 | 89 | 7 |
| 8 | 28 | 67 | 6 | $4^{3}$ | $4^{2}$ | $*3^{1}$ | $3^{3}$ | $5^{4}$ | 19 | 26 | 3 | 47 | 44 | 5 |
| 9 | 28 | 67 | 6 | $3^{2}$ | $5^{2}$ | $7^{3}$ | $3^{3}$ | $4^{3}$ | 22 | 36 | 4 | 50 | 51 | 5 |
| 10 | 25 | 52 | 5 | $4^{3}$ | $2^{1}$ | $1^{1}$ | $1^{1}$ | $*1^{2}$ | 9 | 2 | 1 | 34 | 15 | 3 |
| 11 | 28 | 67 | 6 | $8^{4}$ | $10^{5}$ | $7^{3}$ | $2^{2}$ | $6^{4}$ | 33 | 84 | 7 | 61 | 76 | 7 |
| 12 | 33 | 89 | 7 | $7^{4}$ | $9^{4}$ | $8^{4}$ | $4^{3}$ | $7^{5}$ | 35 | 91 | 8 | 68 | 91 | 8 |
| 13 | 64 | 97 | 8 | $6^{3}$ | $11^{5}$ | $10^{4}$ | $5^{4}$ | $7^{5}$ | 39 | 99 | 9 | 73 | 97 | 8 |
| 14 | 31 | 81 | 7 | $6^{3}$ | $6^{3}$ | $5^{2}$ | $4^{3}$ | $5^{4}$ | 26 | 54 | 5 | 57 | 68 | 6 |
| 15 | 19 | 26 | 3 | $7^{4}$ | $5^{2}$ | $4^{2}$ | $6^{4}$ | $0^{1}$ | 22 | 36 | 4 | 41 | 30 | 4 |
| 16 | 31 | 81 | 7 | $8^{4}$ | $9^{4}$ | $7^{3}$ | $4^{3}$ | $6^{4}$ | 34 | 88 | 7 | 65 | 85 | 7 |
| 17 | 22 | 37 | 4 | $4^{3}$ | $4^{2}$ | $*2^{1}$ | $*2^{2}$ | $3^{3}$ | 15 | 13 | 2 | 37 | 22 | 3 |
| 18 | 30 | 77 | 7 | $7^{4}$ | $8^{4}$ | $7^{3}$ | $4^{3}$ | $6^{4}$ | 32 | 80 | 7 | 62 | 79 | 7 |
| 19 | 22 | 37 | 4 | $7^{4}$ | $5^{2}$ | $4^{2}$ | $4^{3}$ | $4^{3}$ | 24 | 44 | 5 | 46 | 42 | 4 |
| 20 | 13 | 7 | 2 | $5^{3}$ | $5^{2}$ | $1^{1}$ | $1^{1}$ | $4^{3}$ | 16 | 16 | 2 | 29 | 9 | 2 |
| 21 | 30 | 77 | 7 | $5^{3}$ | $6^{3}$ | $5^{2}$ | $*2^{2}$ | $*1^{2}$ | 19 | 26 | 3 | 49 | 48 | 5 |
| 22 | 27 | 62 | 6 | $4^{3}$ | $7^{3}$ | $8^{4}$ | $7^{5}$ | $5^{4}$ | 31 | 76 | 7 | 58 | 70 | 6 |
| 24 | 36 | 97 | 8 | $8^{4}$ | $10^{5}$ | $*8^{4}$ | $7^{5}$ | $6^{4}$ | 39 | 99 | 9 | 75 | 99 | 9 |
| 25 | 26 | 57 | 5 | $7^{4}$ | $7^{3}$ | $5^{2}$ | $2^{2}$ | $2^{2}$ | 23 | 40 | 4 | 49 | 48 | 5 |
| 26 | 19 | 26 | 3 | $3^{2}$ | $8^{4}$ | $7^{3}$ | $3^{3}$ | $4^{3}$ | 25 | 49 | 5 | 44 | 37 | 4 |
| 23 | 28 | 67 | 6 | $7^{4}$ | $5^{2}$ | $5^{2}$ | $3^{3}$ | $4^{3}$ | 24 | 44 | 5 | 52 | 55 | 5 |
| TOTAL | 707 | | | 148 | 177 | 149 | 96 | 119 | 689 | | | 1396 | | |
| NB.ELEVES | 26 | | | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | | | 26 | | |
| MOYENNE DE CLASSE | 27 | | 6 | 6 | 7 | 6 | 4 | 5 | 27 | | 6 | 54 | | 6 |
| STACINQS | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | |

Nous avons, par souci d'analyse, comparé notre distribution des staneufs et des stacinqs avec la distribution de ceux-ci sur une courbe normale. L'auteur, Monsieur Vachon, nous avait fourni ces données de base.

TABLEAU 5a.

| | | | Nombre d'élèves pour chaque staneuf | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Staneufs | % sur une courbe normale | Distribution des 26 élèves sur la courbe normale - chiffre arrondi | Vocabulaire | Compréhension des textes | Test total |
| 1 | 4% | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 2 | 7% | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 3 | 12% | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 17% | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | 20% | 6 | 3 | 5 | 6 |
| 6 | 17% | 4 | 7 | 3 | 5 |
| 7 | 12% | 3 | 8 | 5 | 5 |
| 8 | 7% | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | 4% | 1 | 0 | 2 | 1 |

TABLEAU 5b

| | | | Nombre d'élèves par stacinq | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stacinqs | % sur une courbe normale | Nombre d'élèves (26) réparti sur notre courbe normale | Idées principales | Détails | Inférences ou conclusions | Séquences | Problèmes d'arithmétique |
| 1 | 6% | 2 | 0 | 1 | 6 | 2 | 1 |
| 2 | 24% | 6 | 3 | 8 | 6 | 4 | 3 |
| 3 | 40% | 10 | 12 | 5 | 7 | 13 | 8 |
| 4 | 24% | 6 | 11 | 9 | 7 | 5 | 10 |
| 5 | 6% | 2 | 0 | 3 | 0 | 2 | 4 |

4.2.3 Écriture

Le premier cahier pour le test diagnostique en écriture porte sur les connaissances. Nous recherchons une plus grande compréhension des difficultés des élèves. Ses erreurs sont-elles de l'ordre phonétique, grammatical ou d'usage? Pour chacune de ces catégories, il y a des types d'erreurs possibles comme la confusion, la substitution, l'addition, l'omission, l'inversion. Nous avons donc compilé nos résultats à la lumière de ces catégories. Nous avons calculé la moyenne pour l'orthographe de mots usuels, l'orthographe grammaticale, les homophones et le total obtenu au niveau des connaissances. Nous avons compté la somme des erreurs pour chaque type. Le tableau qui suit représente bien la tendance du groupe concernant les connaissances en écriture.

TABLEAU 6 a. Résultats obtenus concernant les objectifs de connaissances en écriture.

| | Connaissances | | | | Type d'erreurs | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nom | Orthographe de mots usuels | Orthographe grammaticale | Homophones | TOTAL | Inversions | Confusions | Substitutions | Additions | Omissions |
| 1 | 23 | 13 | 6 | 42 | | 1 | 2 | | 1 |
| 2 | 23 | 15 | 8 | 46 | | | 1 | | 1 |
| 3 | 25 | 13 | 8 | 46 | | | 2 | 5 | 2 |
| 4 | 25 | 15 | 8 | 48 | | | 2 | | 1 |
| 5 | 25 | 16 | 8 | 49 | | | | 1 | 2 |
| 6 | 25 | 16 | 8 | 49 | | | | | 1 |
| 7 | 24 | 13 | 8 | 45 | | | 1 | 2 | 6 |
| 8 | 19 | 12 | 8 | 39 | | | 4 | 2 | 8 |
| 9 | 22 | 10 | 8 | 40 | | | 3 | 2 | 7 |
| 10 | 18 | 15 | 7 | 40 | | | 2 | 1 | 8 |
| 11 | 25 | 14 | 6 | 45 | | | 1 | 1 | 5 |
| 12 | 24 | 15 | 8 | 47 | | | | | 7 |
| 13 | 23 | 16 | 8 | 47 | | | | | 3 |
| 14 | 25 | 15 | 8 | 48 | | | 1 | | 1 |
| 15 | 25 | 15 | 8 | 48 | | | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 25 | 17 | 8 | 50 | | | | | |
| 17 | 24 | 11 | 7 | 42 | | | | 2 | 7 |
| 18 | 24 | 16 | 8 | 48 | | | 1 | 2 | |
| 19 | 18 | 9 | 4 | 31 | | | 5 | 3 | 12 |
| 20 | 25 | 11 | 8 | 44 | | | 4 | 1 | 4 |
| 21 | 25 | 14 | 8 | 47 | | | 1 | | 3 |
| 22 | 24 | 14 | 7 | 45 | | | 3 | 1 | 2 |
| 23 | 25 | 16 | 7 | 48 | | | 2 | 1 | 3 |
| 24 | 24 | 17 | 8 | 49 | | | 1 | 1 | |
| 25 | 23 | 10 | 5 | 38 | | | 7 | 2 | 6 |
| 26 | 23 | 14 | 8 | 45 | | | 2 | 1 | 4 |
| | =========== | ============ | ========== | ===== | Total | ====== | ======== | ======== | ======= |
| | 611 | 362 | 193 | 1166 | | 1 | 46 | 29 | 95 |
| Moyenne : | 23,5/25 | 13,9/17 | 7,4/8 | 44,8/50 | | | | | |

Nous avons examiné nos résultats en les comparant avec la moyenne du groupe. Nous nous sommes fait un tableau comparatif pour connaître le nombre d'élèves qui se situent en haut de la moyenne et ceux qui se situent en bas.

TABLEAU 6b. Synthèse

| Niveau d'évaluation | Moyenne | Nombre d'élèves sur 26 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | | |
| | | < | = | > |
| Orthographe de mots usuels | 23,5/25 | 17 | 0 | 9 |
| Orthographe grammaticale | 13,9/17 | 17 | 0 | 9 |
| Homophones | 7,4/8 | 18 | 0 | 8 |
| Total des trois niveaux | 44,8/50 | 18 | 0 | 8 |

Nous constatons que 8 élèves sur 26, c'est-à-dire 31% de nos écoliers-ères, se situent en bas de la moyenne du groupe au niveau connaissance en lecture.

La deuxième épreuve a servi à vérifier les habiletés à écrire des élèves. Les écoliers-ères avaient le choix entre un conte ou une lettre. Cette partie donne des résultats plus subjectifs car la personnalité du professeur-e et son degré d'exigence l'influencent. Nous avons rempli une grille de compilation. Les habiletés mesurées se sont regroupées sous deux aspects, un premier concernant l'intention de l'élève face à l'information et un deuxième se rapportant aux orthographes d'usage et grammaticale. Nous avons choisi de présenter ces résultats en respectant la légende qui suit :

| Cote | Intention de l'information | Cote | Habiletés à orthographier |
|---|---|---|---|
| 1 | oui | 1 | presque toujours |
| 2 | c+ | 2 | souvent |
| 3 | c- | 3 | parfois |
| 4 | non | 4 | jamais |

TABLEAU 7a. Résultats obtenus concernant les objectifs d'habiletés à écrire.

| | | | Intention de l'information | | | | Habiletés à orthographier | | | Code syntaxique | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nom | Lettre | Conte | Choix | Formu-lation | Organi-sation | Lien | Mots appris | Nombre | Finale des verbes | Majus-cules | Points |
| 1 | √ | | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 2 | | √ | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 3 | | √ | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 4 | √ | | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 5 | √ | | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | √ | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 7 | | √ | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 8 | | √ | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 9 | | √ | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 10 | | √ | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| 11 | | √ | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12 | √ | | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| 13 | √ | | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 14 | | √ | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | | √ | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | √ | | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 17 | | √ | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 18 | √ | | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | | √ | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 20 | | √ | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| 21 | √ | | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 22 | √ | | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| 23 | | √ | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 24 | √ | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | √ | | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 26 | | √ | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| | 12 | 14 | | | | | | | | | |

TABLEAU 7b. Synthèse

| | Nombre d'élèves | | | |
|---|---|---|---|---|
| Intention de l'information | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Choix de l'information | 15 | 11 | 0 | 0 |
| Formulation de l'information | 1 | 10 | 13 | 2 |
| Organisation de l'information | 12 | 7 | 7 | 0 |
| Lien entre les informations | 4 | 10 | 12 | 0 |
| % | 31 | 37 | 31 | 1 |
| Habiletés à orthographier | | | | |
| Les mots déjà appris | 4 | 10 | 12 | 0 |
| L'accord du nombre | 5 | 7 | 14 | 0 |
| La finale des verbes | 10 | 11 | 5 | 0 |
| % | 24 | 36 | 40 | 0 |
| Code syntaxique | | | | |
| Majuscules | 19 | 5 | 2 | 0 |
| Points | 15 | 9 | 2 | 0 |
| % | 65 | 27 | 8 | |

Nous réalisons qu'en français, notre groupe a obtenu des résultats moyens. Quelques élèves demanderont une attention plus spéciale pour les amener à surmonter

des lacunes évidentes. Nous utiliserons les objectifs terminaux du programme d'étude en français comme base à la détermination des connaissances acquises ou à acquérir au cours de l'année. Les objectifs terminaux de connaissances ne sont pas trop abondants, ce qui nous aidera à rétablir la situation. Nous pouvons dès maintenant constater un lien entre nos résultats aux tests diagnostiques et ceux du profil d'apprentissage concernant le décodage de l'information.

#### 4.2.4 Mathématique

En mathématique, nous rappelons que nous avons utilisé deux tests diagnostiques pour vérifier les acquis de nos élèves. Nous avons regroupé les connaissances à l'aide des différents thèmes mathématiques : nombres naturels et entiers relatifs (NN), nombres rationnels (NR), géométrie et mesures (GM). Chaque question de l'examen porte sur une habileté que nous voulons développer par les mathématiques. Ces habiletés sont : structurer, mathématiser, opérer, analyser ou synthétiser. Nous avons donc compilé les résultats des tests diagnostiques à partir de ces considérations.

TABLEAU 8a. Résultats des acquis en mathématique

| | Habiletés | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Structurer | | | | Mathématiser | | | | Opérer | | | | Analyser-synthétiser | | | | Total | |
| Nom | NN /4 | NR /0 | GM /5 | /9 | NN /5 | NR /2 | GM /3 | /10 | NN /11 | NR /0 | GM /5 | /16 | NN /9 | NR /0 | GM /0 | /9 | Acquis /44 | % |
| 1 | 3 | | 4 | 7 | 5 | 1 | 3 | 9 | 7 | | 5 | 12 | 3 | | | 3 | 31 | 70 |
| 2 | 4 | | 3 | 7 | 5 | 2 | 2 | 9 | 11 | | 5 | 16 | 9 | | | 9 | 41 | 93 |
| 3 | 4 | | 5 | 9 | 4 | 2 | 3 | 9 | 6 | | 5 | 11 | 5 | | | 5 | 34 | 77 |
| 4 | 2 | | 4 | 6 | 5 | 1 | 2 | 8 | 10 | | 3 | 13 | 2 | | | 2 | 29 | 66 |
| 5 | 3 | | 3 | 6 | 5 | 1 | 2 | 8 | 8 | | 5 | 13 | 8 | | | 8 | 35 | 80 |
| 6 | 4 | | 5 | 9 | 5 | 2 | 3 | 10 | 8 | | 5 | 13 | 9 | | | 9 | 41 | 93 |
| 7 | 3 | | 4 | 7 | 5 | 2 | 2 | 9 | 10 | | 4 | 14 | 7 | | | 7 | 37 | 84 |
| 8 | 3 | | 3 | 6 | 5 | 2 | 2 | 9 | 7 | | 3 | 10 | 7 | | | 7 | 32 | 73 |
| 9 | 4 | | 3 | 7 | 5 | 1 | 3 | 9 | 6 | | 3 | 9 | 4 | | | 4 | 29 | 66 |
| 10 | 3 | | 4 | 7 | 5 | 2 | 3 | 10 | 10 | | 5 | 15 | 6 | | | 6 | 38 | 86 |
| 11 | 4 | | 2 | 6 | 4 | 2 | 1 | 7 | 6 | | 4 | 10 | 6 | | | 6 | 29 | 66 |
| 12 | 3 | | 4 | 7 | 4 | 2 | 2 | 8 | 9 | | 3 | 12 | 8 | | | 8 | 35 | 80 |
| 13 | 4 | | 3 | 7 | 5 | 1 | 1 | 7 | 8 | | 4 | 12 | 8 | | | 8 | 34 | 77 |
| 14 | 3 | | 4 | 7 | 5 | 2 | 3 | 10 | 7 | | 4 | 11 | 7 | | | 7 | 35 | 80 |
| 15 | 3 | | 3 | 6 | 5 | 2 | 3 | 10 | 8 | | 5 | 13 | 6 | | | 6 | 35 | 80 |
| 16 | 4 | | 5 | 9 | 5 | 2 | 2 | 9 | 10 | | 5 | 15 | 8 | | | 8 | 41 | 93 |
| 17 | 3 | | 3 | 6 | 4 | 1 | 3 | 8 | 10 | | 2 | 12 | 6 | | | 6 | 32 | 73 |
| 18 | 3 | | 3 | 6 | 5 | 2 | 1 | 8 | 9 | | 4 | 13 | 6 | | | 6 | 33 | 75 |
| 19 | 3 | | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 8 | 4 | | 3 | 7 | 4 | | | 4 | 24 | 55 |
| 20 | 4 | | 3 | 7 | 4 | 2 | 2 | 8 | 9 | | 3 | 12 | 6 | | | 6 | 33 | 75 |
| 21 | 3 | | 4 | 7 | 5 | 2 | 2 | 9 | 9 | | 4 | 13 | 9 | | | 9 | 38 | 86 |
| 22 | 3 | | 2 | 5 | 5 | 1 | 2 | 8 | 7 | | 3 | 10 | 7 | | | 7 | 30 | 68 |
| 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | 4 | | 3 | 7 | 5 | 1 | 2 | 8 | 8 | | 5 | 13 | 9 | | | 9 | 37 | 84 |
| 25 | 4 | | 2 | 6 | 4 | 2 | 1 | 7 | 9 | | 4 | 13 | 9 | | | 9 | 35 | 80 |
| 26 | 4 | | 5 | 9 | 4 | 2 | 3 | 9 | 10 | | 4 | 14 | 8 | | | 8 | 40 | 91 |
| Total | | | | 171 | | | | 214 | | | | 306 | | | | 167 | 858 | 78 |
| Moyenne | | | | 6,8 | | | | 8,6 | | | | 12,2 | | | | 6,7 | 34,3 | |
| % | | | | 76% | | | | 85,6% | | | | 76,5% | | | | 74,2% | 78% | |

TABLEAU 8b. Synthèse

| | Répartitions des acquis<br>Test de la Jeune-Lorette<br>Nombres naturels | Test du Gouffre<br>Géométrie et mesure | Total | Par rapport à la moyenne |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 19 | 12 | 31 | - |
| 2 | 31 | 10 | 41 | + |
| 3 | 21 | 13 | 34 | = |
| 4 | 20 | 9 | 29 | - |
| 5 | 25 | 10 | 35 | + |
| 6 | 28 | 13 | 41 | + |
| 7 | 27 | 10 | 37 | + |
| 8 | 24 | 8 | 32 | - |
| 9 | 20 | 9 | 29 | - |
| 10 | 26 | 12 | 38 | + |
| 11 | 22 | 7 | 29 | - |
| 12 | 26 | 9 | 35 | + |
| 13 | 26 | 8 | 34 | = |
| 14 | 24 | 11 | 35 | + |
| 15 | 24 | 11 | 35 | + |
| 16 | 29 | 12 | 41 | + |
| 17 | 24 | 8 | 32 | - |
| 18 | 25 | 8 | 33 | - |
| 19 | 16 | 8 | 24 | - |
| 20 | 25 | 8 | 33 | - |
| 21 | 28 | 10 | 38 | + |
| 22 | 23 | 7 | 30 | - |
| 23 | Absent | Absent | | |
| 24 | 27 | 10 | 37 | + |
| 25 | 27 | 8 | 35 | + |
| 26 | 28 | 12 | 40 | + |
| | 31 | 13 | 44 | |
| | 80% | 75% | 78% | |

Nous constatons que sur vingt-cinq élèves, treize se situent au-dessus de la moyenne, deux égalent la moyenne et qu'enfin dix ont obtenu un résultat inférieur à la moyenne. Nous réussirons sûrement, à l'aide de stratégies significatives, à amener les élèves à récupérer certaines lacunes dans leurs connaissances.

## 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

### 5.1 Profil d'apprentissage

Les résultats du test LAM-I-EL-C sont présentés sous deux formes : le profil d'apprentissage individuel et le profil d'apprentissage collectif.

Nous avons préparé pour chacun des élèves une feuille-synthèse. La présentation simplifiée permettrait à l'élève de s'approprier le contenu. En objectivant avec lui, nous lui faisions prendre conscience de ses caractéristiques dominantes afin qu'il les utilise pleinement pour apprendre et/ou communiquer. Nous attirions aussi son attention sur les caractéristiques moins développées dans le but de l'amener à parfaire ses possibilités. La première partie nous a fourni l'occasion de lui expliquer l'évolution naturelle de tout être humain de passer de l'attitude de soumission à celle de l'autonomie personnelle. La deuxième partie lui a fait connaître les habiletés qu'il utilise habituellement pour apprendre. Cette conscience nous a permis de dialoguer autour des autres habiletés. En s'ouvrant aux autres possibilités, il s'armera pour faire face aux difficultés. La troisième partie lui expose les types de démarche qu'il peut

emprunter pour aborder un problème ou entreprendre une recherche. Est-il plus à l'aise dans une démarche du questionnement ou de la réponse toute prête? Si sa dominance est la démarche inductive, est-il méthodique, relationnel, différentiel ou évaluateur?

Nous voulions que chacun admette qu'il apprend à sa façon et qu'en respectant cette manière de faire, il a plus de chance de le faire efficacement. Ce portrait de lui-même changera progressivement en relation avec le risque qu'il prend d'expérimenter de nouvelles façons de faire.

Comme chercheure, cette démarche a concrétisé les différences individuelles. Nous voulions reporter cette lecture dans une vue d'ensemble. Nous avons donc, à partir du profil d'apprentissage collectif, examiné les tendances globales particulières et globales du groupe. Ces informations sont consignées dans les tableaux c et d pour chacun des domaines. Nous utiliserons :

a) le guide d'interprétation de la distribution des pourcentages :

00% à 25% : très peu important
26% à 50% : peu important
51% à 75% : important
76% à 100% : très important

b) L'échelle d'évaluation : (poids x pourcentage) (p x p)

A = 250 à 638 : négligeable
B = 639 à 1 025 : mineur
C = 1 026 à 1 413 : majeur
D = 1 414 à 1 800: majeur fort

Nous interprétons les résultats en suivant les recommandations de l'auteur, Monsieur Lamontagne, c'est-à-dire : qu'une cote négligeable obtenue pour une variable doit être interprétée comme une habileté peu ou peut-être même non développée chez l'enfant; une cote mineure donne l'indice d'une habileté moyenne développée; une cote majeure identifie une grande habileté et une majeure forte, une très grande habileté. Donc, nous saurons par quels canaux les enfants passent ou ne passent pas pour apprendre. «Dans chaque domaine, les caractéristiques d'apprentissage et les variables sont en interrelation les unes avec les autres»[28]. Il nous importe de repérer ces interrelations pour mieux saisir les profils «individuels» et «collectif».

Nous poursuivons en examinant chaque domaine sous l'angle de voir surgir un processus éducatif adéquat.

### 5.1.1 Études des encadrements de l'apprentissage

Le tableau 1c nous semble surprenant (page 46). Nous n'avons pas de majeur, par contre deux cotes sont négligeables. Nous pouvons donc affirmer que, pour apprendre, le groupe a moyennement développé l'habileté d'aisance avec l'adulte et peu ou pas du tout développé son aisance face à ses ami-e-s et au fait d'être seul-e.

---

[28] p. 38.

Nous devrons alors observer le phénomène scrupuleusement afin d'en saisir la dynamique. Est-ce de la flexibilité, de l'ambivalence ou de l'indifférence que ce groupe éprouve face aux encadrements?

Le tableau 1b (page 46) nous permet de personnaliser les cas extrêmes. Nous réalisons que, pour deux de nos élèves, le professeur devra faire figure d'autorité. Ces deux élèves recherchent un modèle à suivre. Nous devrons les amener à prendre une certaine distance et à augmenter leur estime de soi. Par contre, trois autres ont amorcé leur distanciation face à l'adulte : notre rôle sera alors de valoriser cette prise en charge. Un élève seulement démontre qu'il fera spontanément appel au groupe pour apprendre. La prise de conscience au fait qu'il accorde beaucoup de place aux ami(e)s et peu à lui-même l'amènera sûrement à questionner ses décisions. Nous identifions deux étudiants avec des cotes majeures. Ceux-ci accorderont plus d'importance au groupe. Nous pourrons, comme dans le cas du précédent, les faire cheminer dans la voie de l'épanouissement afin d'éviter l'asservissement inconditionnel propre à certains idéalistes. En poursuivant notre lecture des tableaux 1b et 1c (page 46) et en ayant comme préoccupation de placer des noms sur nos découvertes, nous réalisons que seulement trois élèves ont amorcé leur distanciation face à l'adulte. Nous les valoriserons en leur donnant plus de pouvoir, d'autonomie.

En résumé, ce groupe est en attente d'autorité. Nous progresserons avec eux en les amenant à prendre des risques envers leurs pairs et eux-mêmes grâce à un apprentissage significatif. Nous passerons progressivement des cours magistraux aux

groupes de tâches pour enfin arriver aux cours individualisés. Les tâches auront la forme de travaux servant de contrôles, de productions collectives puis de réalisations individuelles.

5.1.2 Études du décodage de l'information

Le tableau 2c (page 50) nous semble plus révélateur des tendances dominantes du groupe. Nous présentons les quatre caractéristiques qui nous informent des perceptions dont se servira le groupe pour décoder l'information. Dans un ordre décroissant, nous retrouvons : médiateur sensoriel, sensorimoteur, lecteur puis auditeur. Ces élèves sont majoritairement des praticiens. Dans nos situations pédagogiques, nous sélectionnerons des tactiques permettant l'action, l'observation puis l'utilisation de leurs sens. La lecture n'est pas le médium privilégié. Nous essayerons sûrement de les amener à accorder plus d'importance à la lecture comme moyen d'information et d'apprentissage. Nous avons là un défi très stimulant qui exigera de nous beaucoup d'adresse. De plus, nous remarquons que le groupe a peu développé ses habiletés d'auditeur. Celui-ci ne recourra pas à l'écoute comme outil d'information.

À première vue, nous sommes un peu décontenancée par les résultats obtenus aux habiletés d'auditeur et de lecteur. Nous découvrons ici la confirmation que nous devrons faire les choses autrement. Cette déstabilisation est porteuse de changement.

En poursuivant notre analyse des autres caractéristiques et variables qui apparaissent dans les tableaux 2 (a, b, c, pages 48 à 50), nous constatons que les élèves de notre groupe utiliseront spontanément leurs sens. La vue, le goûter, l'odorat sont les plus développés. L'ouie et le toucher répondront moins à leur élan naturel. Nous voudrions découvrir les causes qui justifient leur degré d'ouverture ou de fermeture en relation avec leurs sens dans le but de les aider à mieux les intégrer.

La caractéristique interrelationnelle donne des informations très enrichissantes sur l'ouverture des enfants face aux autres. Six dimensions font l'objet d'évaluation dans ses rapports avec les autres. Nous constatons que la plupart ont obtenu des cotes majeures. Ces informations sont importantes et complémentaires à ce que nous savions déjà.

La première dimension dont l'ensemble du groupe tiendra compte c'est son habileté à percevoir le message proxémique. Les qualités découlant de cette dernière seront le respect, la familiarité, la discrétion. La deuxième dimension sera de comprendre les sentiments, les émotions des autres. Le groupe démontre ainsi son ouverture affective. Ces élèves sont donc empathiques. La troisième dimension est leur habileté temporelle. Ces élèves accepteront de se plier aux règles qui régissent l'école, la classe, les groupes de travail. La quatrième dimension est leur habileté transactionnelle. Les élèves de ce groupe sauront avec tact influencer leurs pairs. La cinquième dimension montre qu'ils possèdent l'habileté synoétique, c'est-à-dire la capacité d'évaluer leurs ressources personnelles et les utiliser au moment opportun. Ces

cinq premières dimensions sont fort développées chez les élèves. Cette connaissance du groupe nous permettra d'utiliser ces attitudes pour une meilleure gestion de la classe.

Étant donné que le groupe est prioritairement praticien-médiateur sensoriel, nous utiliserons du matériel provenant des médias : cassettes vidéo, films, actualités, textes publicitaires. En deuxième lieu, tout le matériel didactique concret et les jeux stimuleront leur goût d'apprendre. Les moyens abstraits pourront être amenés modérément et par période limitée.

### 5.1.3 Étude du traitement de l'information

À ce sujet, Gaétane Lamontagne spécifiait que :

> placé dans une situation nouvelle, l'enfant se situe habituellement dans la perspective d'une démarche inductive d'exploration et de découverte. Il s'adonne naturellement à une démarche progressive d'apprivoisement de l'inconnu avec tout ce que cela comporte d'intérêt pour lui. Cependant, tous les enfants ne le font pas pour autant de la même façon [29].

Il y a le méthodique, le relationnel, le différentiel et l'évaluateur. Plus l'enfant se rabat sur des certitudes, des réponses acquises, mieux il fonctionnera dans une pédagogie de la réponse.

---

[29] Lamontagne, guide p. 43.

En scrutant les tableaux 3 (a, b, c, pages 52 et 53 ), nous avons découvert que, pour trois élèves seulement, la tendance à se réaliser dans une pédagogie de certitudes et de réponses établies était favorable. Ces résultats nous ont comblée car nous sommes plus à l'aise dans une pédagogie de la question. Nous serons attentive à leurs besoins car ils ont des attentes justifiées qui résultent de leurs expériences passées.

Cinq élèves ont eu une cote majeure à démonstrateur et à extensif simultanément. Nous croyons qu'en plaçant ces élèves dans un bon encadrement méthodologique, nous les entraînerons dans des découvertes. Ils évolueront dans un climat de certitude en procédant étape par étape. Trois autres, démonstrateur - différentiel, auront recours à leur imagination et à leur originalité pour produire un travail qui réponde aux exigences du professeur.

De plus, l'étude du tableau 2b (page 49) nous amène à constater que, pour ce groupe, nous devrons favoriser la créativité. Nous remarquons que, pour douze élèves, il est vital de respecter l'originalité de leur processus d'apprentissage.

Nous aurons intérêt à amener les enfants à faire des liens, à leur montrer qu'ils ne partent pas de zéro. Ils ont un bagage digne de mention et intéressant à exploiter. Cet aspect dans le groupe est moins développé.

En somme, nous utiliserons des situations variées afin que chacun de nos élèves découvrent qu'ils peuvent réussir par différents chemins. Nous réalisons que nous devrons nous questionner au sujet de l'évaluation.

Ce n'est pas tout de savoir comment chacun des enfants apprend, il faut connaître où il se situe dans ses acquis au niveau connaissance. Nous voulons lui présenter des situations éducatives porteuses d'un contenu adapté.

5.2 Lecture

Nous avons interprété les résultats du test Vachon à partir des directives de l'auteur. Le tableau 4 (page 56) démontre que le groupe a obtenu un staneuf 6 à la partie vocabulaire, compréhension des textes et test global. Cela signifie qu'il se situe dans la moyenne des classes de même niveau. Les normes des composantes de la compréhension des textes sont données en stacinqs. Notre classe a obtenu 3. On peut dire alors qu'elle se situe dans la moyenne provinciale.

Les tableaux 5a et 5b (page 57) nous ont fait prendre conscience de la distribution des élèves sur une courbe normale. Nous avons pu identifier quels élèves devraient se préoccuper davantage d'améliorer leur vocabulaire ou leur compréhension. Nous les avons informés dans le but de les rendre responsables face à ces lacunes. Nous avons de plus informé leurs parents dans le but de les aider. Pour améliorer le vocabulaire, nous leur avons demandé de se bâtir des jeux de synonymes et d'antonymes. En compréhension, la situation était plus complexe. Nous avons fait le parallèle entre les enfants qui éprouvent des difficultés et leur résultat comme théoricien et praticien. Tous ces enfants avaient obtenu une cote plus élevée comme praticien. Nous devions donc trouver une situation motivante qui les amènerait à lire

par plaisir. Nous avons pensé que la venue de l'équipe «WATATATOW» à l'école répondrait à cette attente.

L'intérêt de nos jeunes à cette émission et leur désir d'en connaître les acteurs les ont conduits spontanément vers des lectures préparatoires à cette venue.

Le deuxième volet qui a fait l'objet d'évaluation a été l'écriture. Les tableaux 6a et 6b (pages 59 et 60 ) sont révélateurs. Nous avons certains élèves qui n'ont pas les acquis de base à leur entrée en cinquième année. Trois élèves font encore des fautes d'orthographe d'usage qui remontent au niveau de deuxième ou de troisième année. Nous avons à vérifier comment chacun procède pour retenir leurs mots de vocabulaire. Ont-ils la notion de la syllabe? Connaissent-ils la graphie des sens? Ces questions d'objectivation se veulent aidantes pour eux. Par la suite, nous serons en mesure de leur donner des outils d'amélioration de la situation. La partie orthographe grammaticale en y incluant les homophones nous a amenée à repenser la façon d'introduire nos règles d'accord. Nous verrons plus loin les moyens que nous avons privilégiés. Les types d'erreurs les plus fréquents sont, dans l'ordre : les omissions, les substitutions, les additions et les confusions. Nous n'avons trouvé aucune inversion. Ces informations complémentaires nous serons utiles pour amener les élèves à un travail correctif.

En conclusion, nous avons constaté que 31% de ces élèves éprouvent certaines difficultés au niveau des connaissances en français.

## 5.3 Écriture

Examinons les tableaux 7a et 7b (pages 61 et 62) pour mieux les connaître au niveau de leurs habiletés à écrire. Cette partie est plus subjective. Nous essayons de nous imaginer la qualité d'une production écrite au niveau de cinquième année. Nous avons avec eux structuré le plan pour les deux activités. Nous avons pris le temps d'expliciter les deux projets. C'est sûrement là que se retrouve la clé de leur succès. Nous aurons à travailler de façon particulière la structure de la phrase afin d'améliorer la formulation de leur message.

Nous avons limité notre expérimentation dans le temps, ce qui nous obligera à faire des choix prioritaires dans les connaissances à faire acquérir et dans les habiletés à poursuivre.

## 5.4 Mathématique

La deuxième matière qui a été scrutée minutieusement fut les mathématiques. Les tableaux 8a et 8b (pages 64 et 65) font état de la situation. Nous pouvons affirmer que l'habileté de «mathématiser» est la plus développée. Le fait que ce groupe est davantage praticien, c'est-à-dire que les élèves apprennent mieux dans l'action, favorise le développement de cette habileté car elle signifie qu'ils peuvent traduire une situation donnée par un modèle mathématique : arithmétique, algébrique ou graphique. Concrètement, ils sont capables de formaliser, d'illustrer, de représenter, de schématiser,

de symboliser. Deuxièmement, c'est l'habileté à «opérer» suivie de près par l'habileté à «structurer» . Opérer veut dire effectuer ou désigner des opérations ou des transformations données tandis que structurer se rapproche plus de l'abstrait car ils devront connaître des notions mathématiques et établir des liens au niveau cognitif. Nous trouvons fascinant que ces résultats corroborent ceux du profil d'apprentissage.

Les habiletés d'analyse et de synthèse sont moins performantes. Nous les apprivoiserons à l'intérieur de problèmes à résoudre.

Le thème nombres naturels et entiers relatifs est mieux réussi par les élèves que celui en géométrie et mesure. Nous avons pris connaissance de notre manuel de base et savons que, pour la période d'expérimentation, nous n'aborderons que le premier thème.

## 6. INTERVENTION

Cette longue période de réflexion a permis d'intégrer ces informations. Nous voulons maintenant les actualiser.

Dans cette partie du rapport, nous ne trouvons pas utile de détailler toutes nos interventions, mais plutôt d'en tirer les grandes lignes directrices. Nous rappelons que ce vécu s'est déroulé durant les mois d'octobre et novembre 1992. Premièrement, il est important de partager avec les enfants les résultats de cette évaluation. Nous les leur présentons en complétant les tableaux qui suivent.

TABLEAU 9a. Mon profil d'apprentissage : comment j'apprends[30]

MON NOM:______________________________LA DATE: ____________

MON GROUPE:____________MON ÉCOLE:______________________

| LÉGENDE: | | | |
|---|---|---|---|
| cotes de 00 à 05 = | - | ROUGE | pas ou peu développé |
| cotes de 06 à 10 = | * | JAUNE | moyennement développé |
| cotes de 11 à 15 = | + | VERT | développé |
| cotes de 16 à 20 = | + | VERT | très développé |

| | | COTES | ROUGE JAUNE VERT |
|---|---|---|---|
| POUR APPRENDRE, JE SUIS A L'AISE AVEC: | | | |
| -un adulte (mon professeur, mes parents) | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -mes ami(e)s | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -seul(e) | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| POUR M'INFORMER, J'APPRENDS: | | | |
| PAR MES OREILLES | -les mots | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| | -les chiffres | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| PAR MES YEUX | -les mots | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| | -les chiffres | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| PAR L'ACTION | | | |
| -en bougeant et en manipulant | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -avec de bons réflexes | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -en suivant un modèle | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| PAR L'OBSERVATION de ce qui se passe | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| EN ME SERVANT DE LA MAIN: | | | |
| -droite | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -gauche | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| EN ME SERVANT DE MES SENS: | | | |
| -l'ouïe | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -l'odorat | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -le goûter | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -le toucher | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -la vue | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| AVEC LES AUTRES: | | | |
| -je comprends les attitudes, les gestes | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -je comprends les sentiments, les émotions | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -je respecte les personnes | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -je sais jusqu'où je peux aller | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -je suis capable d'influencer | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -je fais ce qui doit être fait | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| POUR FAIRE UN TRAVAIL, JE CHERCHE: | | | |
| -en suivant une méthode | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -en faisant des liens avec ce que je connais | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -en voulant trouver des différences | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| -en ramassant tous les renseignements | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |
| JE DEMANDE: | | | |
| -un modèle ou une loi à suivre | | ____ | - - - - - * * * * * + + + + + + + + + + |

[30] Trahan, Lamontagne, Gaétane. Guide d'accompagnement du LAM-I-EL-C, IRPA inc., St-Hubert, 1991, p. 35.

TABLEAU 9b. Mes forces et mes faiblesses en français et en mathématique

---

NOM :________________________________ DATE :________________

**FRANÇAIS**

a) Lecture
ma force : ________________________________________
________________________________________

Comment t'y prends-tu pour être performant?

________________________________________
________________________________________

ma faiblesse : ________________________________________

Que pourrais-tu faire pour t'améliorer?

________________________________________
________________________________________

b) Écriture :
Ma force : ________________________________________

Comment fais-tu pour réussir?

________________________________________
________________________________________

Ma faiblesse: ________________________________________

Comment vas-tu faire pour t'améliorer?

________________________________________
________________________________________

TABLEAU 9b. (suite)

**MATHÉMATIQUE**

Thème : <u>Nombres naturels et entiers relatifs</u>

Ma force : ______________________________

Comment as-tu procédé pour faire cet acquis?

______________________________
______________________________

Ma faiblesse: ______________________________

Comment t'y prends-tu pour t'améliorer?

______________________________
______________________________

Thèmes : <u>Géométrie et mesures</u>
Ma force : ______________________________

Quelle démarche prends-tu pour réussir?

______________________________
______________________________

Ma faiblesse : ______________________________

Quels moyens t'aideraient à en sortir?

______________________________
______________________________

______________________________

Le tableau 9b (page 79 ) a été complété à partir des résultats obtenus aux tests Vachon, BIM, à ceux des commissions scolaires La Jeune Lorette et du Gouffre. Nous avons réalisé que ce n'est pas facile pour un enfant de savoir comment il apprend.

Nous sommes très préoccupée par les révélations inhérentes au profil collectif des apprentissages. Savoir que les caractéristiques d'auditeur et de lecteur sont peu développées nous oblige à chercher des moyens éprouvés pour amorcer un essai de solution. Nous voulons voir cheminer les élèves vers une prise de conscience qui peut élargir leurs horizons face aux moyens pédagogiques qu'ils se donnent pour apprendre. Nous désirons leur faire prendre conscience que l'écoute et la lecture sont deux bases indispensables pour l'évolution de leurs connaissances. Nous voulons, dans le choix de nos moyens pédagogiques, toujours présenter nos concepts sous le regard de la manière d'apprendre du lecteur des mots et/ou des chiffres ou de l'auditeur des mots et/ou des chiffres. Nous poursuivons le but d'améliorer les caractéristiques du théoricien chez nos élèves. Nous utilisons des formes ludiques par souci de respecter leur dominance de praticien. Nous croyons, comme le soulignait Antoine de la Garanderie, que «la gestion visuelle conduit à la discrimination; la gestion auditive à l'association. L'une se marque par des hiérarchies, des séparations, l'autre par une fluidité et des rapprochements. Elles sont toutes les deux très complémentaires.»[31] C'est dans cet esprit que nous voulons donner aux caractéristiques «lecteur et auditeur» une place prépondérante et

---

[31] De la Garanderie, Antoine. Les profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires. Collection «Paidoguides», le Centurion, Paris, France, 1980, p. 222.

équitable. Nous croyons que cette pluralité de moyens conduit les élèves vers leur réussite. Antoine de la Garanderie exprimait cette réalité comme «l'intelligence des moyens» [32] et l'effet de cette attitude est de remettre à l'élève son pouvoir de réussir. Il ajoute que «réunir les élèves pour parler des méthodes personnelles de travail, c'est procéder à un véritable acte de naissance de la liberté pédagogique» [33]. N'est-ce pas ce que nous visons comme pédagogue : rendre les enfants libres d'apprendre par eux-mêmes? Nous visons cet objectif en objectivant avec eux leur profil d'apprentissage et leurs acquis en français et en mathématique.

Nous n'avons pas perdu de vue la raison qui justifie la rencontre entre les élèves et nous. Nous accordons aux savoirs la place qui leur revient. D'avoir procédé à une évaluation sommative nous a permis de connaître leurs capacités méthodologiques et leurs compétences acquises dans deux matières qui occupent une large partie de l'assiette horaire. Nous avons pris beaucoup de temps pour cueillir nos informations, les analyser et poser ces diagnostics. Ce temps nous sera précieux, car il nous permettra d'être plus certaine dans nos décisions. Meirieu l'exprimait ainsi: "...il est souvent nécessaire de perdre du temps pour en gagner et la recherche des points d'appui et des lacunes peut précisément, une fois menée à bien, multiplier l'efficacité d'un travail ultérieur" [34]. Nous sommes convaincue que le temps est, comme la

---

[32] Idem. p. 227.

[33] Idem, p. 229.

[34] Meirieu, Philippe. L'école mode d'emploi. Éditions ESF, Paris, 1985, p. 129.

patience, indispensable pour mener à bien notre défi pédagogique. Nous ne nous attachons donc, au cours des mois de septembre à décembre 1992, à l'instar de Meirieu, «qu'à quelques capacités essentielles et compétences fondamentales; ce n'est que progressivement que l'on enrichira l'observation et les exigences. La souplesse, ici, n'est pas dommageable si elle s'accompagne d'un souci de rigueur».[35] C'est ainsi que nous avons choisi prioritairement de travailler les objectifs que voici. Nous les avons tirés des programmes-cadres en français et en mathématique.

TABLEAU 10. Les objectifs qui feront l'objet d'évaluation formative au cours de l'intervention.

| | | |
|---|---|---|
| | **FRANÇAIS** | |
| Lecture : | Vocabulaire : | trouver des synonymes et des antonymes à un mot contenu dans une phrase. |
| | Compréhension : | trouver des informations données explicitement dans un ou plusieurs textes. |
| Écriture : | Habileté : | écrire un texte en suivant un plan. |
| | Orthographe d'usage : | écrire correctement cent cinquante nouveaux mots |
| | Orthographe grammaticale : | identifier le nom, l'adjectif qualificatif et le verbe dans une phrase |
| | | écrire correctement la finale des verbes accompagnés d'un pronom personnel[36] |

[35] Idem, p. 121.

[36] Programme d'études. Primaire français 16-2410, Direction des programmes, service du primaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1979, pages 220 à 265.

## MATHÉMATIQUE

Thèmes : 1. Les nombres naturels (N.N.).

Objectifs :

1.1 Composer et décomposer un nombre exprimé en base dix
1.2 Ordonner un ensemble de nombres.
1.3 Approfondir sa compréhension du sens des quatre opérations.
1.4 Effectuer mentalement ou par écrit des opérations ou des suites d'opérations.

2. Les nombres fractionnels (N.R.).

2.1 Ordonner des nombres à virgule ayant un même nombre de chiffres après la virgule.
2.2 Effectuer, à l'aide d'un matériel concret, des additions, des soustractions sur des fractions.

3. Géométrie

3.1 Réaliser des activités reliées aux parcours de réseaux.
3.2 Construire des solides au moyen d'autres solides.
3.3 Identifier des congruences entre des côtés ou des angles dans des polygones.
3.4 Nommer, identifier et décrire : polygones, quadrilatères, triangles.
3.5 Tracer l'image d'une figure obtenue par symétrie.

4. Mesures

4.1 Estimer et mesurer les dimensions d'un objet.
4.2 Établir les relations existant entre mètre, centimètre et décimètre.
4.3 Calculer l'aire d'un polygone.
4.4 Reconnaître ou retrouver des applications de la moyenne dans des activités quotidiennes.[37]

---

[37] Programme d'études primaire mathématique 16-2300-00, Direction des programmes, service du primaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1980, pages 28 à 40.

Notre rôle est d'éveiller l'intérêt de nos élèves face aux objectifs que nous poursuivons. Nous visons d'atteindre chacun de ces objectifs. Nous choisissons dès lors des activités qui font appel à leur perception orale, visuelle, à une brève manipulation. Nous vérifions sur quel axe se situe notre intervention. Nous ne voulons pas perdre de vue que nous accordons la priorité au couple élèves-savoirs tel que présenté par Jean Houssaye. Tout au long de cet automne 92, nous vivons une démarche d'évaluation continue. Nous sommes à l'affût de tous les précieux indices permettant de réajuster l'apprentissage de nos élèves.

Nous choisissons de leur faire écrire des textes à partir d'un plan réalisé avec eux. Nous nous permettrons des mises en situation assez longues et significatives car nous voulons que chacun soit en réussite. Nous partons de l'axiome que «Réussir est aussi indispensable que l'oxygène que l'on respire». Si l'enfant réussit à composer des textes bien organisés et pertinents, il acceptera de découvrir ses lacunes au niveau des connaissances. Nous pourrons aussi le valoriser et lui donner l'heure juste face à sa progression.

En mathématique, nous nous sentons un peu coincée. Nous devons nous initier à un nouveau matériel de base que nous n'avons pu à priori nous approprier. Nous sommes comme les enfants dans une période exploratoire. Nous découvrons au même moment que le groupe, la pertinence, l'accessibilité et la variété des situations d'apprentissage. Nous pourrons sûrement, lors d'une deuxième année, utiliser ce

matériel plus adéquatement en profitant de l'expérience et de l'intégration que nous aurons acquises des contenus.

Nous trouvons judicieux d'objectiver nos gestes pédagogiques. Nous validerons nos décisions en travaillant avec rigueur, en clarifiant les gestes que nous posons, en vérifiant leurs effets sur nos élèves. Nous prenons chaque objectif, nous cheminons vers son intégration, nous vérifions par une évaluation judicieuse l'acquisition de ce dernier pour enfin proposer des correctifs différenciés. Ces étapes de gestion nous permettent de rester centrée sur le processus «apprendre» tel que nous l'avons vu dans «le triangle pédagogique».

Nous sommes maintenant en mesure de faire connaître les résultats obtenus par cette mise en place soucieuse des différences individuelles. Les tableaux que nous présentons dans les pages qui suivent, respectent l'échelle d'évaluation formative que nous retrouvons dans le bulletin de l'enfant : évaluation formative : appréciation des progrès de l'enfant par rapport à des objectifs d'apprentissage. La légende dont on se sert dans le bulletin est prescrite par la commission scolaire de Val-d'Or. Elle se lit ainsi:

1* L'enfant va au-delà de l'objectif fixé, il a une performance additionnelle.
1. L'enfant atteint facilement l'objectif fixé, il réussit très bien.
2. L'enfant atteint l'objectif fixé, il réussit bien.
3. L'enfant éprouve des difficultés mineures.
4. L'enfant éprouve de graves difficultés.
5. L'enfant n'atteint pas du tout l'objectif fixé.[38]

---

[38] Bulletin descriptif de la commission scolaire de Val-d'Or, année scolaire 92-93.

## 7. RÉSULTATS À L'ÉVALUATION FORMATIVE

TABLEAU 11a. Résultats à l'évaluation formative en français

| Nom | Lecture | | | | | Écriture | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Synonymes | Antonymes | Repérage | Informations pertinentes | Organisées | Orthographe d'usage | Nom | Adj. qual. | Verbe | La finale des verbes | Calligraphie |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 10 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 13 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 14 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 15 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1* | 1 | 2 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1* | 1 | 2 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 18 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 19 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 20 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 21 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 22 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 23 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| 24 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1* | 2 | 1 |
| 25 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 26 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 |

TABLEAU 11b. Résultats à l'évaluation formative en mathématique

| | Nombres naturels | | | | N.F. | | Géométrie | | | | | Mesures | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 1.4 | 2.1 | 2.2 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 3.5 | 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 8 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 9 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 10 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 11 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 13 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 14 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 18 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 19 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 20 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 21 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 23 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 24 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 26 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |

## 8. ANALYSE DES RÉSULTATS À L'ÉVALUATION FORMATIVE

Nous avons su créer une atmosphère calme, détendue, joyeuse. Nous sommes très satisfaite des relations interpersonnelles qui se vivent au sein de la classe. Notre attitude positive face à chacun et les louanges que nous leur adressons ont sûrement aidé à développer une complicité qui transpire au-delà de l'enceinte de la classe.

Nous avons confiance que la démarche que nous avons entreprise pour diversifier les moyens qui évitent toute prédominance cérébrale aura, à long terme, un effet bénéfique significatif. Gabriel Racle qualifierait «d'enseignement en relief»[39] cette mise en place diversifiée porteuse d'espoir pour nos moins bien adaptés au plan de l'acquisition des savoirs.

Notre crédibilité et notre pouvoir de compétence se sont accentués tout au long de cette démarche. Nous avons développé une plus grande conscience des limites de nos élèves nous rendant plus apte à les valoriser et à les outiller en vue d'utiliser au maximum leur potentiel.

Nos résultats à l'évaluation formative nous amènent à nous interroger sur les causes de l'échec face à certains objectifs. Est-ce par manque de temps? Est-ce que nous n'avons pas su trouver le bon chemin qui les conduira au succès? Est-ce que nous n'avons pas su analyser les prémices qui facilitent la passation de ce concept? Est-ce

---

[39] Racle, Gabriel. La pédagogie interactive. Éditions Retz, Paris, 1983, p. 147.

que nous n'avons pas suffisamment fait confiance à leur capacité créatrice de s'adapter au changement qu'opère un nouvel apprentissage? Toutes les réponses possibles à ces questions nous ouvriront la voie à des correctifs, c'est-à-dire effectuer un détour, passer par un autre chemin, ou à la différenciation qui permet d'oublier pour un temps l'objectif poursuivi afin de le reprendre ultérieurement. Ces saines attitudes d'objectivation amèneront sûrement nos élèves à cheminer vers leur réussite.

Nous réalisons maintenant que nous ne pouvons rien pour celui qui n'a pas décidé qu'apprendre était important. Nous avons appris à lire les résultats du groupe sans nous sentir menacée. Nous connaissons maintenant l'importance pour chaque enfant de se fixer des objectifs. Nous demeurons convaincue qu'enseigner est un acte dynamique en continuelle adaptation. Plus un enseignant a de cordes à son arc, plus il aura de possibilités d'atteindre sa cible. Nous avons réussi à intégrer les limites du réel et à fixer les balises de l'imaginaire. N'est-ce pas la plus grande satisfaction qu'une professionnelle puisse espérer?

Une telle démarche de respect et de connaissance des élèves procure des retombées significatives à la chercheure. Nous les dégagerons en conclusion.

# CONCLUSION

L'année scolaire avec ce groupe d'élèves ne se termine pas immédiatement. Nous aurons l'occasion de réinvestir pour permettre l'émergence des notions poursuivies. Le sentiment de compétence qui a surgi progressivement au cours de cette recherche nous permet une distanciation émotive aux éléments de l'environnement. Nous croyons pouvoir faire cheminer le groupe sur cette voie.

Nous avons développé des habiletés qui nous permettent de faire une lecture rapide des enjeux et des possibilités inhérents aux situations. Nous savons maintenant que prendre du recul et reconnaître que notre façon de voir les choses n'est pas nécessairement celle du groupe nous rendent plus souple.

Nous poursuivons le processus «apprendre» (qui donne préséance aux élèves et aux savoirs) pour que leurs apprentissages les amènent à générer dans leur vécu les effets de leurs savoirs.

Nous percevons nos relations interpersonnelles dans un cadre plus réaliste. Nous en retirons calme et sérénité. Nous supportons mieux l'inaction si nécessaire, car nous savons que c'est une forme d'action. Le temps est devenu notre allié.

Nous observons nos agirs concernant nos relations dans le milieu et en concluons que les retombées de cette recherche sont incalculables, mais palpables.

* * * * *

L'objectif de cette recherche action était la reconnaissance de la chercheure comme professionnelle. Nous avons pris conscience de nombreux aspects d'une profession et particulièrement de celle d'enseignante. Nous savons pertinemment bien que chacune des composantes du métier joue un rôle important dans notre travail. Toutefois, parmi celles-ci, nous avons privilégié d'étudier notre rôle auprès des élèves qui nous étaient confiés. Nous croyons que la connaissance plus approfondie de chacun-e des écoliers-ères nous permet de développer dans un climat plus harmonieux, les savoirs à acquérir.

La démarche utilisée est qualifiée de «recherche-action» parce qu'elle débute par une évaluation diagnostique, se poursuivant dans l'action par une évaluation formative, à travers le respect des différences individuelles établies dans leur profil d'apprentissage. La chercheure, dans son quotidien, doit ajuster ses situations pédagogiques aux besoins individuels et collectifs. Nos interrogations et nos ajustements nous ont permis de croître dans un plus grand respect de nous-même et des autres.

Les concepts de base servant à enrichir nos réflexions peuvent apparaître trop théoriques ou trop explicites pour certains enseignants, mais sûrement appréciés par tous les intervenants qui s'interrogent sur leur identité. La valorisation d'une profession passe avant tout par chaque individu. C'est cette découverte fondamentale qui nous a dirigée progressivement à lâcher prise sur plusieurs composantes du métier et à nous orienter sur la question de l'apprentissage. Nous avons choisi l'essentiel, c'est-à-dire scruter nos relations avec nos élèves et le désir de mieux les connaître dans le but de les respecter. C'est cet ensemble qui a fait grandir le sentiment de compétence.

Tout en tenant compte du contexte et des limites de cette étude, nous pouvons affirmer que la connaissance du profil d'apprentissage de chacun et leurs acquis en français et en mathématique sont essentiels à l'évaluation d'un diagnostic éducatif de qualité. Une fois ce dernier établi, nous devons choisir une pluralité de moyens qui permettent d'actualiser le potentiel de chacun et d'éveiller de nouvelles possibilités encore peu exploitées. Une évaluation formative continue devient indispensable aux élèves et au maître.

Nous voulons apprendre aux élèves à apprendre. Nous poursuivons notre cheminement à travers la magie des échanges signifiants. Les enfants nous offrent cette possibilité par leur simplicité et leur ouverture. Les besoins à combler chez eux sont si grands et diversifiés qu'il devient stimulant d'y répondre. Enseigner est un acte professionnel si nous parvenons à identifier et à nous adapter aux exigences du groupe.

Maintenant que nous maîtrisons la capacité de diagnostiquer et de prescrire un plan de gestion adéquat à un groupe, nous cheminerons vers une pédagogie de la différence. Notre sécurité interne nous permet de supporter l'enfant qui n'a pas décidé qu'apprendre lui était indispensable. Nous pouvons l'accompagner avec réalisme. Nous partageons et fixons avec le groupe d'élèves les objectifs à poursuivre. La clarification et l'appropriation de ceux-ci les aident à évoluer harmonieusement. Savoir jauger nos exigences à la lumière des capacités des individus nous permettra d'utiliser avec confiance "une pédagogie de la réussite". Ce sentiment générera chez nos élèves une plus grande estime d'eux-mêmes et un plus grand désir de compétence. C'est ce que nous avons retiré de plus précieux au cours de cette recherche.

## BIBLIOGRAPHIE


ABRAHAM, Ada. Le monde intérieur des enseignants. Epi, Editeurs, Paris, 1972, 190 pages.

ARTAUD, Gérard. L'intervention éducative. Les presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1989, 190 pages.

ASPY, David; ROEBUCK, Flora. On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas. Éditeur Actualisation, Montréal, 1990, 456 pages.

BAILLAUGÈS, Simone. La formation psychologique des instituteurs. Presses universitaires de France, novembre 1990.

BERGER, Ida. Les instituteurs d'une génération à l'autre. Presses universitaires de France, Paris, 1979, 183 pages.

BLOOM, B.S., M.D. ENGELHART, E.J. FURST, W.H. HILL et D.R. KRATHWOHL (1956). Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1: domaine cognitif. Traduit de l'américain par Marcel Lavallée (1982). Les Presses de l'Université du Québec, Sillery.

BORDELEAU, Yvan. Comprendre et développer les organisations Méthodes d'analyse et d'intervention. Montréal, éditions Agences d'Arc, 1987.

BURTON, Françoise; ROUSSEAU, Romain. La planification et l'évaluation des apprentissages. Les éditions Saint-Yves inc., Ottawa, 1987, 224 pages.

CONSEIL supérieur de l'éducation. Avis au ministre de l'Éducation sur la condition enseignante. Gouvernement du Québec, 1984, 220 pages.

DE LA GARANDERIE, Antoine; TINGRY, Élisabeth. On peut tous toujours réussir. Bayard éditions, Paris, 1991, 220 pages.

DE LA GARANDERIE, Antoine. Les profils pédagogiques. Éditions du Centurion, Paris 1980, 259 pages.

DESROSIERS-SABBATH, Rachel. Comment enseigner les concepts. Presses de l'Université du Québec, Québec, 1984, 100 pages.

DREYFUS-MUEL, Francine. Le métier d'éducateur. Les éditions de Minuit, Paris, 1983, 264 pages.

DUKE, L. Daniel. The Imperiled Profession. State University of New York Press, Albany, 1984, 149 pages.

DUPONT, Pol. La dynamique de la classe. Presses universitaires de France, 1982, 239 pages.

ETZIONI, Amitai. The Semi-professions and their organization. The Free Press a division of Mac Millan Publishing co., Inc., N.Y. 1969.

FAURE, Edgar. Apprendre à être. Unesco - Fayard, 1972.

FORGET, Jacques, OTIS, Rodrigue, LEDUC, Aimée. Psychologie de l'apprentissage: théories et applications. Éditions Behaviora Inc. , Brossard, Québec, 1988.

FORGUIN, Jean-Claude. École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. Éditions Universitaires, 1989, 234 pages.

GAGNÉ, Robert M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Applications à l'enseignement, traduit par Robert Brien et Raymond Paquin, éditions HRW ltée, Montréal, 1976.

GAGNÉ, R.M. et L.J. BRIGGS. Principles of Instructional Design. Holt, Rinehart et Winston. New-York, 1979.

GAUDET, Johanne. La conceptualisation de sa pratique éducative enseignante à l'élémentaire. Rapport de recherche, Rouyn-Noranda, août 1988.

GILLIGAN, Carol. Une si grande différence. Flamarion, 1986, 270 pages.

GOUPIL, Georgette, LUSIGNAN, Guy. Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Éditeur Gaétan Morin, Boucherville, Québec, 1993.

GRAND'MAISON, Jacques. Des milieux de travail à réinventer. Montréal, les Presses de l'Université de Montréal, 1975.

HAMON, Hervé; ROTMAN, Patrick. Tant qu'il y aura des profs. Éditions du Seuil, Paris, 984.

HECK; SHIRLEY F.; WILLIAMS, C.; RAY. The complex roles of the teacher an ecological perspective. Teachers College Press Columbia University, N.Y. 1984, 208 pages.

HOUSSAYE, Jean. Pratiques pédagogiques, Éditions Peter Lang SA, Berne, 1988, 295 pages.

HOUSSAYE, Jean. Le triangle pédagogique. Éditions Peter Lang SA, Berne, 1988, 167 pages.

HUBERMAN, Michael. La vie des enseignants. Delachaux et Niestle, Paris, 1989, 339 pages.

HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew B. Analyse des données qualitatives. Éditions De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1991, 480 pages.

ISABELLE, Robert. Une révolution tranquille au Royaume-Uni: de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelle centrés sur les compétences. Rapport de mission, Fédération des Cégeps, Montréal, février 1989.

JOHN, Mc Mamama. Systems analysis for effective school administration. (West Mayak, N.Y.), Parker publishing company inc., 1971, p. 62.

JOHNSON, SPENCER et CONSTANCE. Les principes-minute de l'enseignement. Les éditions La Presse, 1986.

KAZUFAS, Moro-Oka. L'éducation récurrente, politiques et évolution: rapports par pays, Japon. Ministère de l'Éducation, Tokyo. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1976.

LAFONTAINE, Raymond; LESSOIL-LAFONTAINE, Béatrice. Êtes-vous auditif ou visuel? Un concept de communication. Les Nouvelles éditions Marabout, Verviers (Belgique), 1984, 224 pages.

LANDRY, Marie-Claire. La créativité des enfants malgré ou grâce à l'éducation. Les éditions Logiques, Montréal, 1992, 191 pages.

LEGENDRE, Rénald. Dictionnaire actuel de l'éducation. Les Éditions françaises inc. Boucherville, Québec, Librairie Larousse, 1988.

LESSARD, Claude. Statut des enseignants: quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution. Conférence prononcée dans le cadre du colloque «L'éducation, 25 ans plus tard! et après?» Institut québécois de recherche, 1er novembre 1989, 36 pages.

MAYER, R.E. Educational Psychology. A Cognitive Approach. Toronto: Little, Brown, 1987.

MEIRIEU, Philippe. Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF éditeur, Paris, 1992, 158 pages.

MEIRIEU, Philippe. L'école, mode d'emploi. Éditions ESF, Paris, 1985, 174 pages.

MEIRIEU, Philippe. Apprendre... oui, mais comment?. Éditions ESF, Paris, 1987.

MEUNIER-TARDIF, Ghislaine. Le principe de Lafontaine. Éditions Libre expression, Montréal, 1979, 204 pages.

MORGAM, Gareth. Images de l'organisation. Les Presses de l'Université Laval, 1989, 510 pages.

PERRON, Madeleine. La formation des maîtres. Conférence prononcée dans le cadre du colloque «L'Éducation, 25 ans plus tard! et après? Institut québécois de la recherche, 1er novembre 1989, 28 pages.

POURTOIS, J.P. et DESMET, H. Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Liège - Bruxelles, Pierre Mardaga, 1988.

RACLE, Gabriel. La pédagogie interactive. Éditions Retz, Paris, 1983, 203 pages.

REBOUL, Olivier. Qu'est-ce qu'apprendre? Presses universitaires de France, 1980, 206 pages.

ROGERS, Carl R. Liberté pour apprendre? Paris, Bordas, 1976.

ROMANO, Carlo; SALZER, Jacques. Enseigner, c'est aussi savoir communiquer. Franco Angeli Libri, Milano, Italie, 1987. Les presses de l'imprimerie Delmas, France, 1990, 254 pages.

SCALLON, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion, tome 1. Les presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1988.

SIROTA, Régine. L'école primaire au quotidien. Presses universitaires de France, 1988, 195 pages.

SMITH, F. La compréhension et l'apprentissage, Éditions HRW, Montréal, 1979, p. 207.

TABA, Hilda. Curriculum development : theory and practice. New York: Harcourt, Brace & Wolrd inc., 1962, 526 pages.

TRINQUIER, Pierre. Le métier d'instituteur. Données et perspectives. Collection «E3» enfance - Éducation - Enseignement, Casterman, 1979, 280 pages.

VALIQUETTE, Josée. L'enseignement grammatical à l'heure des choix. Centre éducatif et culturel inc., Montréal, 1990, 239 pages.

**DOCUMENTS ET REVUES**

"DOCUMENTS DE RECHERCHE" No. 30. La profession enseignante au Québec enjeux et défis des années 1990. Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, 241 pages.

BERNARD, Huguette; CYR, Jean-Marc; LAFONTAINE, France. «L'apprentissage expérientiel», Service pédagogique, Université de Montréal, version provisoire, Montréal 1981, 62 pages.

BOURDONCLE, Raymond. «La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines» Revue française de pédagogie, no. 94, janvier, février, mars 1991, Institut national de recherche pédagogique, Paris.

DANDURAND, Pierre. «Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois» Revue Sociologie et Sociétés 11,1, p. 79-106.

DESPINS, Jean-Paul. «Connaître les styles d'apprentissage pour mieux respecter les façons d'apprendre des enfants», Revue pédagogique 39, novembre 1985, pages 10 à 16.

FORQUIN, Jean-Claude. École et culture, le point de vue des sociologues britanniques, Pédagogies en développement, Problématiques et recherches, éditions Universitaires 1989.

HILL, Joseph E.; SCHOLER, Marc; NUNNEY, Derck N.; Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé d'après Joseph E. Hill, traduit par Jean-Maurice Lamy et Claude Lamontagne. Ministère de l'Éducation du Québec, Montréal, 1974, 139 pages.

LAMONTAGNE, Claude. Vers une pratique du profil d'apprentissage, IRPA inc., 2e édition, février 1985.

LAMONTAGNE, Claude; LAMONTAGNE, Gaétane. LAM-I-EL-C., pour les enfants de 8 à 10 ans, IRPA inc., 2e édition, révision d'octobre 1989.

LAMONTAGNE, Claude; LAMONTAGNE, Gaétane; LAMY, Jean-Maurice. LAM-3-0P, version pour les adultes, IRPA inc., 2e édition, février 1987.

LAMONTAGNE, Claude. Le profil d'apprentissage, un instrument pour l'individualisation des enseignements ou la personnalisation des apprentissages, IRPA inc., 2e édition, St-Hubert, février 1987.

LAMONTAGNE, Claude. Glossaire succinct pour l'analyse et l'interprétation du profil d'apprentissage, copyright 1976, 1985, 1992, Institut de recherche sur le profil d'apprentissage inc., St-Hubert, p.1.

LAMONTAGNE-TRAHAN, Gaétane. Guide d'accompagnement du LAM-I-EL-C. Institut de recherche sur le profil d'apprentissage inc., Saint-Hubert, 1991.

LESSARD, Claude et MATHURIN. «L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986» Revue des sciences de l'éducation, vol. XV, no. 1, 1989.

LESSARD, C.; PERRON, M.; BÉLANGER, P.W. La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990, Institut québécois de recherche sur la culture, éditions Universitaires, 1992.

MARC, Maurice. Professionnalisme et syndicalisme, vol. 10, no. 3, 1968.

MARQUIS, Jean-Pierre. L'analyse du style d'apprentissage : modèle et instrument. Rapport de recherche présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation, CEUAT, Rouyn-Noranda, avril 1982, 113 pages.

Possibles. «Vie de Profs», vol. 14, no. 4, automne 1990. Imprimerie l'Éclaireur, Beauceville.

PROGRAMME D'ÉTUDES. Primaire mathématique 16-2300-00, direction des programmes, service du primaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1980.

PROGRAMME D'ÉTUDES. Primaire français 16-2410, direction des programmes, service du primaire, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1979.

PROVENCHER, Gérard. «Enseignement et styles d'apprentissage», Revue Vie Pédagogique 15, novembre 1981, pages 4 à 8.

PROVENCHER, Gérard. Vers une pédagogie du succès, CEUAT, Rouyn-Noranda, mai 1983, 133 pages.

Recherche et formation, vol. 9, avril 1991, p. 33 à 44.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE L. «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique d'un savoir enseignant» Revue Sociologie et Sociétés, vol.XXIII, no. 1, printemps 1991.

VACHON, Jean. Tests Vachon, manuel, Lidec inc., Outremont, 1972.

## ANNEXE 1

## TEST 1

# TEST 1

CONSIGNES:

POUR CHACUNE DES SITUATIONS ILLUSTRÉES TEL QU'IL EST DEMANDÉ,

- CHOISIS CE QUE TU FAIS LE PLUS SOUVENT

- FAIS UN X DANS LE CARREAU CORRESPONDANT SUR TA FEUILLE DE RÉPONSES.

Ceci n'est qu'une illustration du test qui a été utilisé.

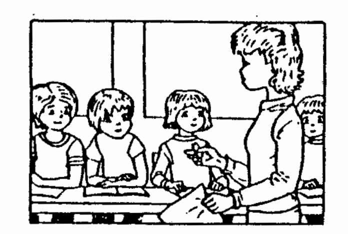
(A) Pour occuper une période de temps libre, à l'école,



1 Pierre forme équipe avec des amis.



2 Nicole aime mieux travailler seule.



3 Nathalie participe à des travaux dirigés.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme Pierre, Nicole ou Nathalie?

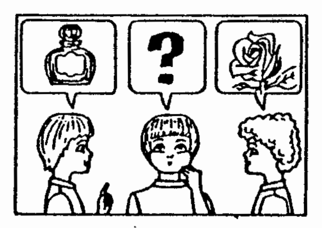
(B) Il faut trouver un cadeau à donner à maman pour sa fête.



1 Jacques essaie de découvrir ce qu'elle aime le plus.



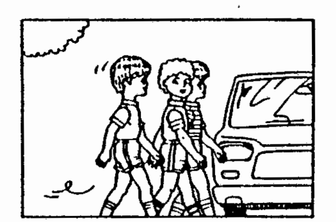
2 Nadine demande des idées à un adulte qui connaît sa mère.



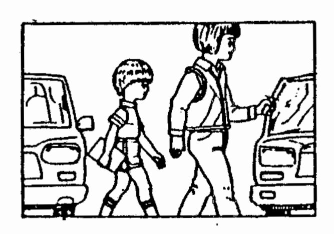
3 Simon cherche une bonne idée avec ses amis.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme Jacques, Nadine ou Simon?

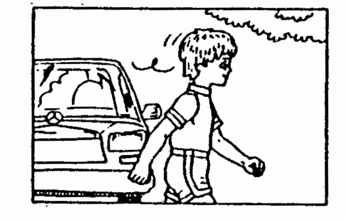
(C) Pour traverser une rue où il passe beaucoup d'autos,



1 Christiane attend des copains.



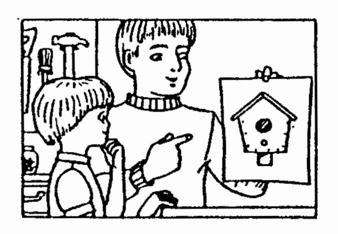
2 Adrien va avec une grande personne.



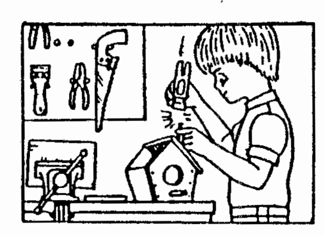
3 Denis traverse seul.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme Christiane, Adrien ou Denis?

(D) Pour faire un bricolage difficile,



1 Sabine demande comment faire à un adulte.



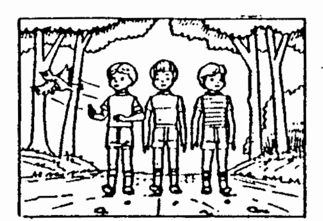
2 Simon trouve ce qu'il lui faut et le fait seul.



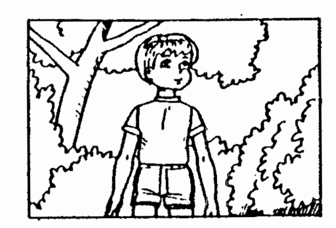
3 Jojo réalise son projet avec des amis.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme Sabine, Simon ou Jojo?

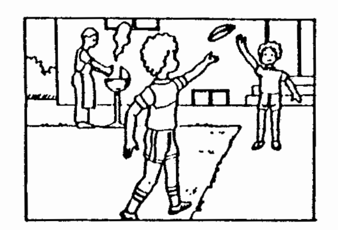
(E) C'est congé et les enfants peuvent décider ce qu'ils font.



1 Dominic va se promener avec des amis.



2 Sarah s'amuse toute seule.



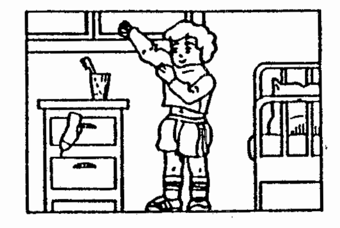
3 Josée joue sous la surveillance d'un adulte.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme Dominic, Sarah ou Josée?

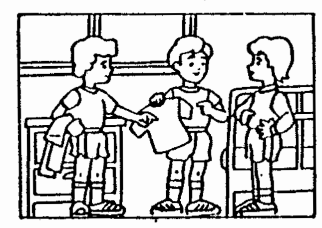
(F) Il faut décider comment s'habiller pour faire une excursion,



1 Jean demande à une grande personne.



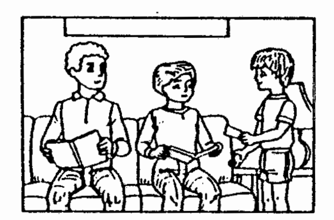
2 Janine choisit seule ses vêtements.



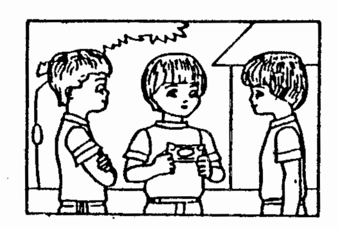
3 Erik en parle avec des amis avant de choisir.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme Jean, Janine ou Erik?

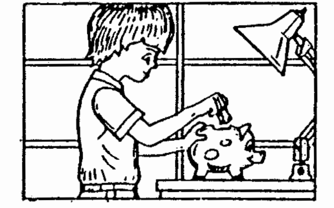
(G) Il faut décider quoi faire avec un 5,00$ trouvé dans la rue.



1 André décide avec ses parents.



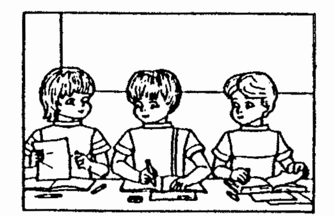
2 Albertine en parle avec ses amies.



3 Anatole décide seul ce qu'il fait.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme André, Albertine ou Anatole?

(H) Pour faire une recherche demandée par le professeur,



1 Simon fait équipe avec des copains.



2 Benoit demande à un adulte de lui aider.



3 Josée s'organise toute seule.

Toi, que fais-tu LE PLUS SOUVENT, comme Simon, Benoît ou Josée?

# FEUILLE DE RÉPONSES
## TESTS POUR LA DÉTERMINATION DU STYLE D'APPRENTISSAGE
## LAM-I-EL-C

**********

*************************

IDENTIFICATION DE L'ELEVE

*************************

PROFIL D'APPRENTISSAGE NO: □□□□□□□□

LA DATE: ANNÉE □□ MOIS □□ JOUR □□

TON NOM: □□□□□□□□□□□□□□□

TON PRÉNOM: □□□□□□□□□□

TON SEXE: □ — GARÇON: 1 / FILLE: 2

TON NIVEAU D'ÉTUDE: □

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1RE | : 1 | 4E | : 4 |
| 2E | : 2 | 5E | : 5 |
| 3E | : 3 | 6E | : 6 |

TA DATE DE NAISSANCE: ANNÉE □□ MOIS □□ JOUR □□

**********************************************************************************

REPONSES AUX TESTS

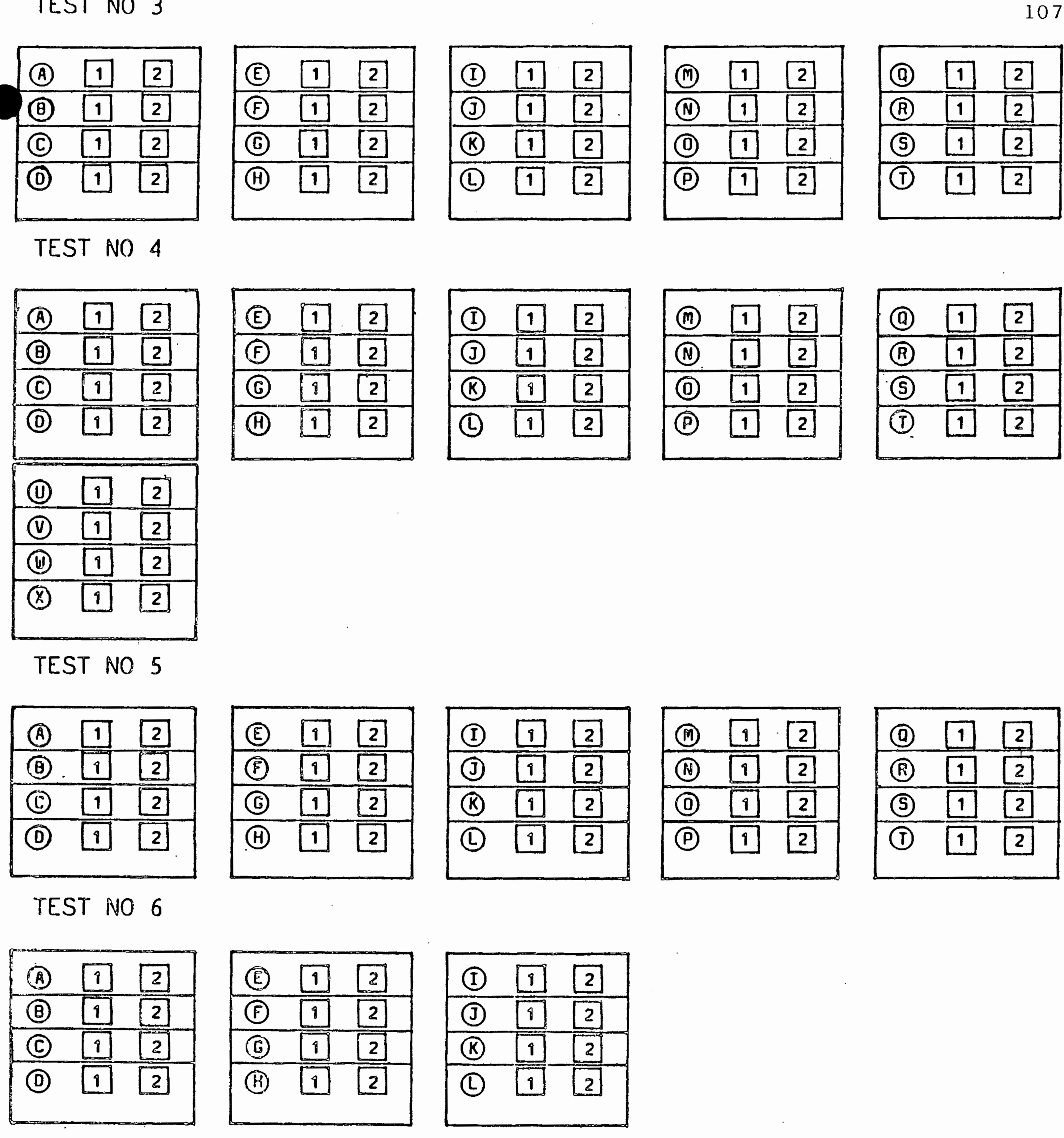
******************

TEST NO 1

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ⓐ | 1 | 2 | 3 | Ⓔ | 1 | 2 | 3 |
| Ⓑ | 1 | 2 | 3 | Ⓕ | 1 | 2 | 3 |
| Ⓒ | 1 | 2 | 3 | Ⓖ | 1 | 2 | 3 |
| Ⓓ | 1 | 2 | 3 | Ⓗ | 1 | 2 | 3 |

TEST NO 2

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ⓐ | 1 | 2 | Ⓔ | 1 | 2 | Ⓘ | 1 | 2 | Ⓜ | 1 | 2 |
| Ⓑ | 1 | 2 | Ⓕ | 1 | 2 | Ⓙ | 1 | 2 | Ⓝ | 1 | 2 |
| Ⓒ | 1 | 2 | Ⓖ | 1 | 2 | Ⓚ | 1 | 2 | Ⓞ | 1 | 2 |
| Ⓓ | 1 | 2 | Ⓗ | 1 | 2 | Ⓛ | 1 | 2 | Ⓟ | 1 | 2 |



TEST NO 3

| | | |
|---|---|---|
| A | 1 | 2 |
| B | 1 | 2 |
| C | 1 | 2 |
| D | 1 | 2 |
| E | 1 | 2 |
| F | 1 | 2 |
| G | 1 | 2 |
| H | 1 | 2 |
| I | 1 | 2 |
| J | 1 | 2 |
| K | 1 | 2 |
| L | 1 | 2 |
| M | 1 | 2 |
| N | 1 | 2 |
| O | 1 | 2 |
| P | 1 | 2 |
| Q | 1 | 2 |
| R | 1 | 2 |
| S | 1 | 2 |
| T | 1 | 2 |

TEST NO 4

| | | |
|---|---|---|
| A | 1 | 2 |
| B | 1 | 2 |
| C | 1 | 2 |
| D | 1 | 2 |
| E | 1 | 2 |
| F | 1 | 2 |
| G | 1 | 2 |
| H | 1 | 2 |
| I | 1 | 2 |
| J | 1 | 2 |
| K | 1 | 2 |
| L | 1 | 2 |
| M | 1 | 2 |
| N | 1 | 2 |
| O | 1 | 2 |
| P | 1 | 2 |
| Q | 1 | 2 |
| R | 1 | 2 |
| S | 1 | 2 |
| T | 1 | 2 |
| U | 1 | 2 |
| V | 1 | 2 |
| W | 1 | 2 |
| X | 1 | 2 |

TEST NO 5

| | | |
|---|---|---|
| A | 1 | 2 |
| B | 1 | 2 |
| C | 1 | 2 |
| D | 1 | 2 |
| E | 1 | 2 |
| F | 1 | 2 |
| G | 1 | 2 |
| H | 1 | 2 |
| I | 1 | 2 |
| J | 1 | 2 |
| K | 1 | 2 |
| L | 1 | 2 |
| M | 1 | 2 |
| N | 1 | 2 |
| O | 1 | 2 |
| P | 1 | 2 |
| Q | 1 | 2 |
| R | 1 | 2 |
| S | 1 | 2 |
| T | 1 | 2 |

TEST NO 6

| | | |
|---|---|---|
| A | 1 | 2 |
| B | 1 | 2 |
| C | 1 | 2 |
| D | 1 | 2 |
| E | 1 | 2 |
| F | 1 | 2 |
| G | 1 | 2 |
| H | 1 | 2 |
| I | 1 | 2 |
| J | 1 | 2 |
| K | 1 | 2 |
| L | 1 | 2 |

TEST NO 7

| | | |
|---|---|---|
| A | 1 | 2 |
| B | 1 | 2 |
| C | 1 | 2 |
| D | 1 | 2 |
| E | 1 | 2 |
| F | 1 | 2 |
| G | 1 | 2 |
| H | 1 | 2 |

## ANNEXE 2

## TESTS VACHON



2e forme

# TESTS VACHON

## LECTURE: VOCABULAIRE ET COMPREHENSION

3e, 4e et 5e années ( Groupes des 8, 9 et 10 ans )

Par JEAN VACHON, B.Sup., B.Péd., (M.A.), Ph.D.,
Professeur agrégé à l'Université du Québec à Chicoutimi

Ton nom . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Ton âge . . . . . . . . . .Ton sexe . . . . . . . .

Date de ta fête . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Ta classe . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Ton école . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

| Vocabulaire | | | Compréhension des textes | | | | | | | | Test total | | | Equivalences scolaires | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cote brute | Rang centile | Staneuf | Idées princ. | Détails | Inféren. conclus. | Séquences | Problèm. arithmé. | Cote brute | Rang centile | Staneuf | Vocab.-compr.t. | Rang centile | Staneuf | Année | Mois |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

Cet examen a pour but d'évaluer ton vocabulaire.

Lis bien la phrase suivante, elle contient un mot ou un groupe de mots soulignés. Parmi les 4 mots qui suivent la phrase, choisis celui qui veut dire la même chose que le mot souligné.

Encercle le mot ou le groupe de mots que tu as choisi.

I. Je me rends à l'école.

1. Je reviens 2. Je vais 3. Je chante 4. Je parle

La réponse est " Je vais ", tu as donc encerclé " Je vais ". Maintenant essaie la phrase suivante mais choisis le mot qui veut dire le contraire du mot souligné et encercle-le.

II. Cette pomme est délicieuse.

1. bonne 2. rouge 3. mauvaise 4. verte

La réponse est " mauvaise ", tu as donc encerclé " mauvaise ".

Si tu ne sais pas une réponse, ne perds pas de temps, passe à la question suivante, et s'il te reste du temps à la fin tu y reviendras. Ne choisis qu'une réponse à chaque question.

Attention: Pour les numéros 1 à 20 tu choisis le mot qui veut dire la même chose que le mot souligné.
Pour les numéros 21 à 40 tu choisis le mot qui veut dire le contraire du mot souligné.

Cet examen a pour but d'évaluer ton habileté à comprendre ce que tu lis.

Lis bien le texte suivant. Ensuite lis la question qui suit et choisis parmi les 4 réponses celle qui est la meilleure. Encercle le numéro de la réponse que tu as choisie.

Depuis de longues minutes, Jacot est debout au pied d'un grand pin. Jambes écartées, tête en arrière, il observe. Son père lui a dit que, tout en haut, à la fourche des deux branches, se cache un nid d'écureuil. Il doit abriter toute une famille.

Jacot est immobile, comme les troncs qui l'entourent. Il ne perd pas des yeux la fourche des deux branches. Mais il ne voit rien.

Frtt! Un panache roux a passé comme un éclair entre deux branches, flambant dans le soleil. (Le Coucou a chanté, H.Filloux Ed.de l'Ecole)

1 - Qu'est-ce que Jacot veut voir?

1. Un grand pin.
2. Un nid d'écureuil.
3. Une fourche de deux branches.
4. Un éclair.

La réponse à la première question est " Un nid d'écureuil ". Tu dois avoir encerclé 2. Maintenant essaie la question suivante.

2 - D'après toi, le panache roux qui passe, qu'est-ce que c'est?

1. Un rayon de soleil.
2. Un oiseau de proie.
3. La fourche de deux branches.
4. Un écureuil.

La réponse est " Un écureuil ". Tu as donc encerclé 4.

Si tu ne sais pas une réponse, ne perds pas de temps, passe à la question suivante; s'il te reste du temps à la fin, tu y reviendras. Ne choisis qu'une réponse à chaque question.

Ceci n'est qu'une illustration du test qui a été utilisé.

# FEUILLE DE REPONSES

## VOCABULAIRE

| Nos. | Rép. | Nos. | Rép. |
|---|---|---|---|
| 1 | | 21 | |
| 2 | | 22 | |
| 3 | | 23 | |
| 4 | | 24 | |
| 5 | | 25 | |
| 6 | | 26 | |
| 7 | | 27 | |
| 8 | | 28 | |
| 9 | | 29 | |
| 10 | | 30 | |
| 11 | | 31 | |
| 12 | | 32 | |
| 13 | | 33 | |
| 14 | | 34 | |
| 15 | | 35 | |
| 16 | | 36 | |
| 17 | | 37 | |
| 18 | | 38 | |
| 19 | | 39 | |
| 20 | | 40 | |

## COMPREHENSION DES TEXTES

| Nos. | Rép. | Nos. | Rép. |
|---|---|---|---|
| 1 | | 26 | |
| 2 | | 27 | |
| 3 | | 28 | |
| 4 | | 29 | |
| 5 | | 30 | |
| 6 | | 31 | |
| 7 | | 32 | |
| 8 | | 33 | |
| 9 | | 34 | |
| 10 | | 35 | |
| 11 | | 36 | |
| 12 | | 37 | |
| 13 | | 38 | |
| 14 | | 39 | |
| 15 | | 40 | |
| 16 | | 41 | |
| 17 | | 42 | |
| 18 | | 43 | |
| 19 | | 44 | |
| 20 | | 45 | |
| 21 | | 46 | |
| 22 | | 47 | |
| 23 | | | |
| 24 | | | |
| 25 | | | |

# ANNEXE 3

# TEST DIAGNOSTIQUE EN ÉCRITURE

NOM: ____________________

GROUPE: _____ DATE: ____________

FRANÇAIS

ÉCRITURE

CAHIER 1

DE L'ÉLEVE

TEST DIAGNOSTIQUE EN ÉCRITURE

4e année
Primaire

Ceci n'est qu'une illustration du test qui a été utilisé.

CONSIGNE Écoute bien le texte que je vais lire.
Écris dans l'espace le mot que je vais répéter deux fois.

UNE ÉPICERIE PAS COMME LES AUTRES

Un ________ (1) de juillet, Martin et Sophie s'en vont au ________ (2). Ils veulent faire des provisions de ________ (3) et de légumes. Ensemble, ils feront des conserves qu'ils ________ (4) durant l' ________ (5).

Dès qu'ils ________ (6), Sophie s'exclame:

- "Tu ________ (7) vu toutes ces belles ________ (8)? Regarde tous les ________ (9) légumes frais et fermes: les tomates, les ________ (10), les ________ (11)."

Une fermière, derrière ________ (12) étalage, lui offre de goûter ses fraises:

- "Mangez-en une! Vous ________ (13) goûter comme elles ________ (14) juteuses".

- "Elle est bonne et ________ (15). Je ________ (16) en ________ (17) deux ________ (18). ________ (19) mère ________ (20) demandé de lui acheter des fraises parce qu'elle ________ (21) faire de la ________ (22)."

NOM: ______________________

GROUPE: ______ DATE: ____________

---

FRANÇAIS

ÉCRITURE

---

CAHIER 2

DE L'ÉLEVE

TEST DIAGNOSTIQUE EN ÉCRITURE

4e année
Primaire

BIM

<u>Choisis entre A ou B</u>

A - RÉDACTION D'UNE COURTE LETTRE

**CONSIGNES:** Tu as reçu un billet pour un tirage.

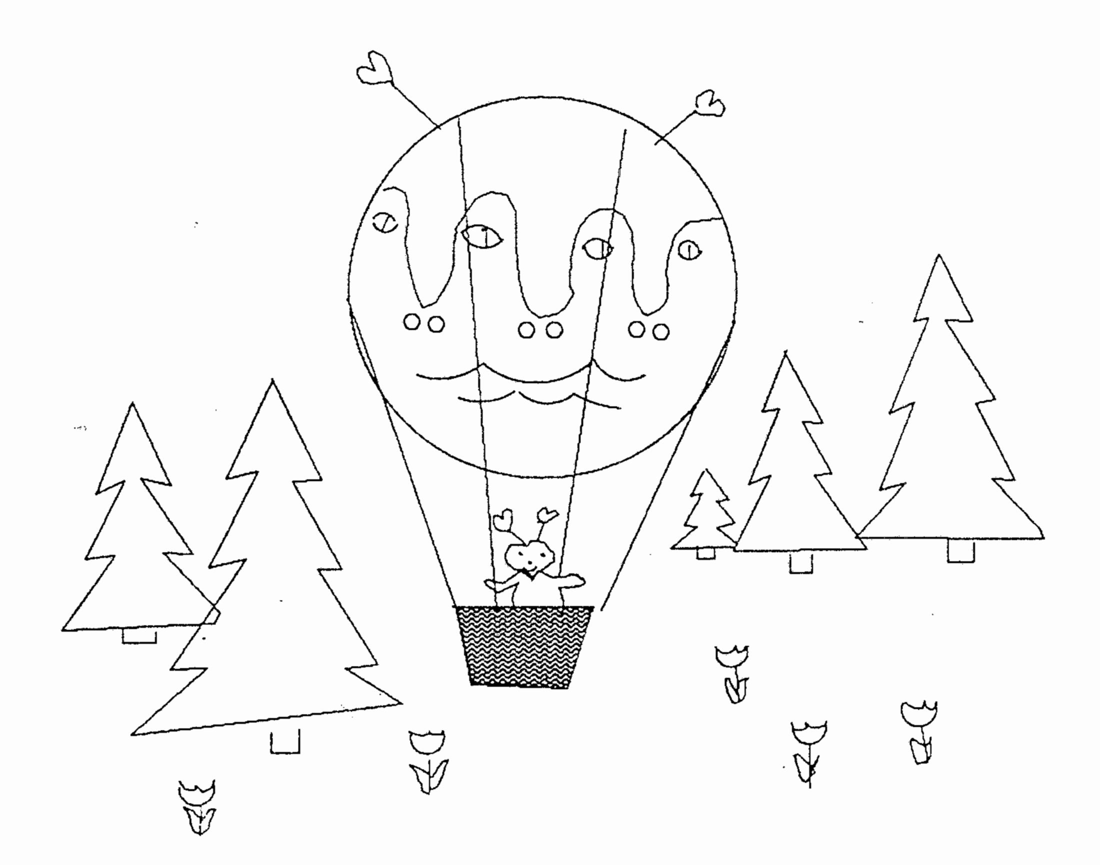
Tu reçois par la poste, une lettre t'annonçant que tu as gagné une bicyclette à 10 vitesses.

| |
|---|
| Écris une lettre à la personne qui a organisé le tirage. Dans ta lettre, tu remercies cette personne et tu lui dis ce que tu feras avec ce cadeau. |

B - RÉDACTION D'UN CONTE

CONSIGNES: Ton ami(e) et toi voulez composer une histoire amusante et la faire paraître dans le journal de l'école. Ton ami(e) a fait le dessin de l'histoire et toi tu dois en composer le texte. Il(elle) a dessiné un drôle de personnage, Touletour, c'est un extra-terrestre qui vient de la planète Grantamour. Son vaisseau spatial est une montgolfière qui est amoureuse de lui. Sur la feuille lignée, écris une histoire drôle que tu imagines à partir du dessin présenté et qui raconte ce que font Touletour et la montgolfière quand ils atterrissent.

L'extra-terrestre et la montgolfière amoureuse



## ANNEXE 4 a)

## TEST DIAGNOSTIQUE EN MATHÉMATIQUE: les nombres

Commission scolaire de La Jeune-Lorette
Services éducatifs
184, Racine
Loretteville
G2B 1E3



**Nom :** ______________________

**Classe :** ______________________

# 4e année

# Une journée sportive à l'école

1) Les élèves participent à des activités sportives.
Chaque fois qu'un élève participe à une activité, on lui remet un jeton.
On a distribué 9 065 jetons.

**Combien de centaines de jetons a-t-on distribués ?**

**Réponse :** [ ]

2) Chaque élève reçoit un dossard.

Le numéro de ton dossard est composé ainsi:
le chiffre 4 occupe la position des dizaines;
le chiffre 8 occupe la position des unités de mille;
le chiffre 5 occupe la position des centaines;
le chiffre 6 occupe la position des unités;
le chiffre 7 occupe la position des dizaines de mille.

**Écris le numéro sur ton dossard.**

**Réponse :** [ ]

3) **Place ces numéros de dossard en ordre croissant :**

| 3741 | 3417 | 4371 | 4137 | 4173 |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Ceci n'est qu'une illustration du test qui a été utilisé.

(16) **Tir à l'arc**

Les 53 écoliers de 4e année ont lancé chacun 16 flèches sur la cible.

**Pour savoir combien de flèches les écoliers de 4e année ont lancées, fais le calcul suivant : (53 × 16).**

**Réponse :** ____________

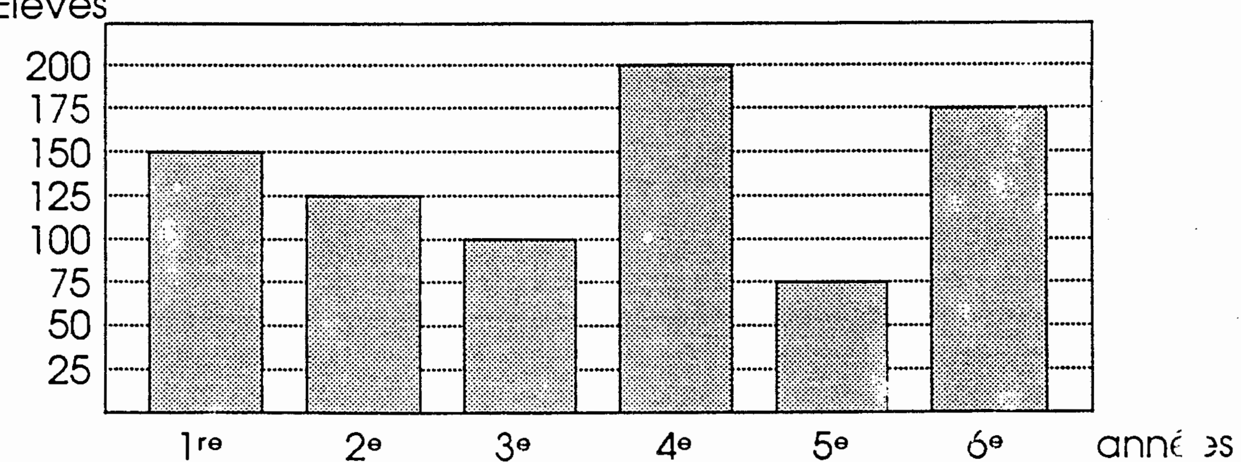
(17) **Berlingots**

Il reste 729 berlingots de lait à partager également en 9 classes.

**Pour savoir combien de berlingots de lait aura chaque classe, fais le calcul suivant : (729 ÷ 9).**

**Réponse :** ____________

(18) Voici un histogramme qui présente les élèves qui ont participé à la journée sportive.




(A) **Combien d'élèves y a-t-il à chaque degré ?**

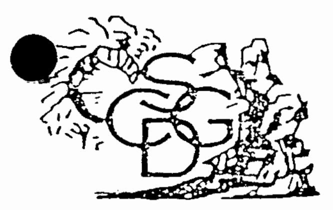
1re année: ____________ 4e année: ____________

2e année: ____________ 5e année: ____________

3e année: ____________ 6e année: ____________

## ANNEXE 4 b)

## TEST DIAGNOSTIQUE EN MATHÉMATIQUE: - Géométrie - Mesure




COMMISSION SCOLAIRE DU GOUFFRE
27, boul. Fafard Baie-Saint-Paul comté Charlevoix Casier postal 70. G0A 1B0

MATH 4e année

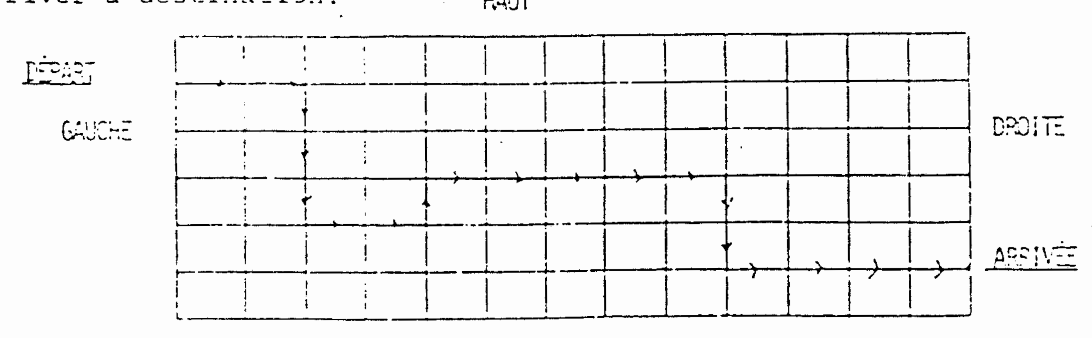
BILAN PERSONNALISÉ

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

# TEST DE L'ÉLÈVE

## C) GÉOMÉTRIE

.1 | 18. Parmi les trois codes suivants, encercle celui qui permettra au coureur d'arriver à destination:



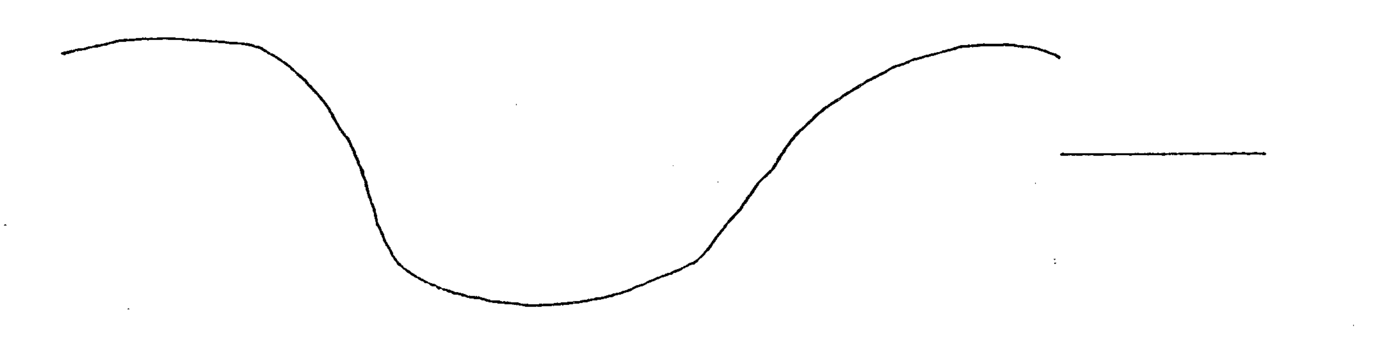

a) 3 H - 2 B - 1 G - 3 D - 1 B - 3 D - 1 H

b) 2 D - 3 B - 2 D - 1 H - 5 D - 2 B - 4 D

c) 2 D - 2 H - 2 D - 5 D - 1 H - 4 D - 2 B

D) MESURE

.1 27. Estime la longueur de la corde suivante:

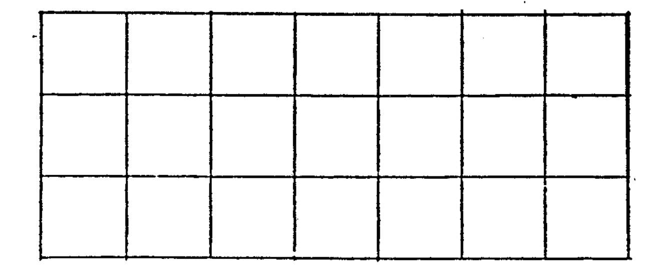


_______

.1 28. Dans 2 mètres, il y a _______ centimètres ou _______ décimètres.

29. Trouve l'aire des figures suivantes:

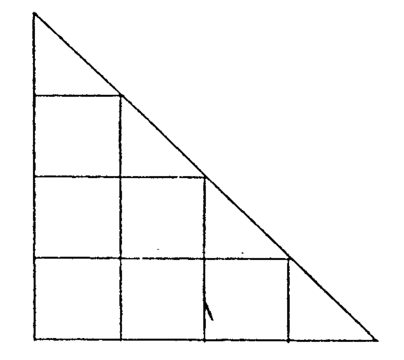
a)



☐ vaut 1 $cm^2$

_______

b)



☐ vaut 1 $cm^2$

_______

5.1 30. Continue le pairage des termes:

| | |
|---|---|
| mètre | $dm^2$ |
| décimètre | cm |
| centimètre | m |
| centimètre cube | dm |
| décimètre cube | $cm^2$ |